

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

INFÂNCIA E ESPAÇO URBANO
Significados e sentidos de morar em posse urbana
para crianças com idade entre sete e onze anos

Luiz do Nascimento Carvalho

Goiânia
Março 2006

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

INFÂNCIA E ESPAÇO URBANO
Significados e sentidos de morar em posse urbana
para crianças com idade entre sete e onze anos

Dissetação apresentada no Subprograma de Psicologia Social do Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Goiás (UCG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Realizado sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes Sousa.

Goiânia
Março 2006

C331i Carvalho, Luiz do Nascimento

Infância e espaço urbano: significado e sentidos de morar em posse urbana para crianças com idade entre sete e onze anos. – Goiânia, 2006.

212 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Psicologia.

Orientador : Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes Sousa.

1. Psicologia social. 2. Infância e espaço urbano. I. Título.

CDU: 159.923.33

A Maria Luiza, que se teceu no percurso deste trabalho.

A Alciene, que foi colega, tornou-se amiga, namorada e, finalmente, companheira e esposa. Ela teceu no seu ventre Maria Luiza, que tece nossas esperanças e nossos sonhos, e também a esperança na vida e na alegria de viver.

A minha mãe, Luiza dos Santos Carvalho, pelo primeiro lápis, o primeiro caderno, a primeira cartilha. Eu, em parte, fui tecido pelos seus sonhos.

Ao Pe. Sebastião B. do Nascimento e ao Pe. Milton A. dos Santos, que sonharam comigo essa trajetória.

A Omari L. Martins e Jonas M. Borges, Darci Roldão C. Sousa e Antônio Fernandes de Sousa, relações tecidas, desde os tempos da CEU III, e que permanecem até hoje: com mais intensidade.

A família de Alciene, em especial, Maria Neri A. da Silva e Joaquim F. da Silva (*in memoriam*). Esse último, certa vez afirmou, com base na sua experiência de trabalhador rural, referindo-se aos livros: “Essa é a sua ferramenta, a sua enxada”. De fato, busco fazer deles o meu ofício.

As crianças e suas famílias, que participaram desta pesquisa.

Aos que colorem nossas vidas com suas vidas, esperanças e utopias.

AGRADECIMENTOS

Realizar um trabalho como o de uma dissertação é similar ao esforço de construção de um espetáculo teatral. As luzes estão focadas nos autores/atores. Na penumbra, circulam sombras de uma infinidade de outros autores/atores sem os quais o espetáculo não existiria. Alguns são reconhecidos, outros anônimos, desconhecidos, muitas vezes esquecidos, outros ainda estão guardados nos rincões de memórias que o tempo fez tênues os elos com a atividade presente (a dissertação). Por isso mesmo, o esforço de listar e agradecer a pessoas e instituições é sinal de compromisso, mas também carrega o risco de não cumprir o justo termo. Entretanto, é preciso tentar.

Quero demonstrar minha gratidão a instituições e pessoas que, de algum modo, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação, bem como do meu percurso educacional até chegar a ela.

Às crianças e seus familiares, que contribuíram diretamente, com suas experiências, para a concretização da presente pesquisa.

A Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes Sousa, pela sua cumplicidade e sua forma carinhosa e competente, cujas ações foram além da prática de orientação. Foi amiga, deu apoio, e mediante pequenos atos, deu leveza ao reconhecido fardo que acompanha a produção de uma dissertação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro, em forma de bolsa, pelo programa Capes/Prosup, para realização deste estudo.

À Coordenação do Mestrado em Psicologia, especialmente ao Prof. Dr. Pedro Humberto F. Campos, pela solicitude com que deu curso aos trâmites burocráticos, em relação às rotinas de bolsista.

Ao Francisco Pacheco Calixto, secretário do mestrado, pelo modo como sempre acolheu, com carinho e atenção, as demandas que lhe trazia, em virtude das rotinas burocráticas.

À Pró-reitoria de Extensão (Proex), na pessoa da Profa. Dra. Sandra de Faria, à qual está vinculado o Programa de Direitos Humanos (PDH), cujas ações viabilizaram, por meio de minha inserção no Projeto PDH na Educação e na Assistência Social, primeiro como estudante de graduação, em seguida como profissional e mais recentemente, como mestrando, construir as bases de uma formação em direitos humanos.

Ao coordenador do PDH, Prof. Irisvan Viana, pelo apoio institucional e a presteza no encaminhamento de suas ações. À coordenadora do projeto PDH na educação e na Assistência Social, Profa. Ms. Omari Ludovico Martins, cujo empenho e apoio incondicional contribuíram para que eu transformasse uma experiência em objeto de pesquisa.

Aos membros que compuseram a banca de qualificação – Profa. Dra. Anita Cristina Azevedo Resende e Profa. Dra. Daniela Zanini – pela leitura minuciosa e as contribuições que foram de grande valia para imprimir qualidade ao texto.

Aos professores que me muniram com vasta bibliografia, porque que sem eles a tarefa seria bastante difícil – Prof. Dr. Benedito Rodrigues dos Santos, Profa. Ms. Darci Roldão Carvalho Sousa, Profa. Ms. Omari Ludovico Martins, Prof. Dr. Sebastião Benício da Costa Neto, Profa. Ms. Gláucia Lélis, Prof. Ms. Odair José T. de Araújo.

Ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (Nipiac) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na pessoa de sua coordenadora, Profa. Dra. Lúcia Rabelo de Castro, pela recepção, pelo diálogo e disponibilização de material sobre o tema desta pesquisa.

À Fundação Carlos Chagas, na pessoa de sua bibliotecária Maria José Oliveira de Souza, por ter disponibilizado o acervo da Biblioteca Ana Maria Poppovic (Bamp) para pesquisa, orientando o forasteiro na busca de material bibliográfico.

As alunas estagiárias do PDH, especialmente a Geralda Q. de Sousa, Leidimar R. Luza, Valdiene F. Fogaça, Maria Alice V. Bandeira, Alailde Angélica S. Passos, Ana Ângela T. Brasil e Valdete Pereira, que contribuíram com o levantamento de informações para esta pesquisa, realizando entrevistas com os pais e as crianças da vila, e também, na realização das atividades em grupo, com as crianças.

Também à psicóloga Alciene Alves Ferreira que, sendo companheira do dia-a-dia, o foi também na realização de atividades de pesquisa – visitou moradores, entrevistou-os, transcreveu fitas e muito mais. Sua participação no dia-a-dia da pesquisa foi essencial para que ela efetivamente se realizasse.

Aos colegas do mestrado e do Núcleo de Estudo da Infância Adolescência e Família (Niaf), Profa. Ms. Ivana Oriente, Profa. Ms. Livia Mesquita de Sousa, Profa. Ms. Suzye H. Cabral, Profa. Ms. Daniela di Moraes Jardim, Profa. Ms. Lorena da Costa, que já passaram por essa experiência, e também a agora mestre, Claudia Barroso. Aos que estão passando pela experiência do mestrado, muitos em fase de conclusão – Margareth, Silvamis Alves, Luiza, enfim, a todos os colegas com os quais pude conviver em sala de aula, e tecer bons diálogos, boas convivências e boas amizades.

Ao Centro de Formação Assessoria e Pesquisa, Casa da Juventude Pe. Burnier (Caju), que acumula vários sentidos em minha vida. Foi primeiro abrigo para o jovem recém-chegado em Goiânia, um dos primeiros espaços de apoio na trajetória iniciada de estudante de graduação. Mais recentemente seus integrantes foram entusiastas, incentivadores e me deram apoio para concluir esta jornada do mestrado. Ressalto algumas pessoas que colaboraram diretamente, na produção deste trabalho, digitalizando fotos e montando mapas, dentre outras atividades, como foi o caso dos membros da Equipe de Comunicação e Artes: Aurisberg Matutino, Vólnei Fernandes e Gardene L. de Castro. A bibliotecária Ceila da Silva Rodrigues e ao Prof. Waldeir Eterno da Silva. Também aos colegas da equipe de Psicologia da Caju, que levaram os projetos da área nesses dois anos, sem minha presença, em função da necessidade de dedicar-me às tarefas do mestrado.

Aos também mestrandos, Leonardo Proto, Carmen Lúcia Teixeira, Lourival Rodrigues (este agora mestre), e também, Fernando Silva Lima, pelos diálogos tecidos sobre tal experiência. O Fernando, particularmente, foi companhia agradável e importante, nos dias em que tive que percorrer os labirintos da babel chamada São Paulo.

À Caju também agradeço a contribuição para a impressão deste trabalho para a qualificação e a defesa.

À Darcy Costa que, além de revisar textos, faz-se educadora. Uma das minhas grandes alegrias de entrar no mestrado, foi conhece-la, nos pequenos intervalos de nossas entrevistas de correção textual, conversar sobre outros temas.

A minha família nuclear – meu pai, Florêncio Dias Carvalho, minha mãe, Luiza dos Santos Carvalho, minha irmã, Maria dos Anjos, meus irmãos, José de Ribamar, Evaristo Neto e Marcos Cesar – de cuja convivência cotidiana estou privado, há quinze anos, em nome de um projeto de estudo.

À Valdivina Naiá de Sá Arruda, e sua família, que me acolheram por um tempo em seu meio. Eles fazem parte da minha imensa família atual.

Aos amigos de Anápoles, Valdson Ramos e Cirlene Melo, Valdir Ramos e Franciela, amigos desde os tempos de Araguaína, e também aos que moram em Brasília, Odair José e Renata França, cujas amizades os fazem próximos, apesar da distância física.

Agradeço também a Marice Cristina L. Barbosa pela leitura e correção da tradução do resumo deste trabalho.

Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução (...)

Para ela tudo se passa como em sonho: ela não conhece nada de permanente (...) seus anos de nômade são horas na floresta do sonho

Walter Benjamim

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo os significados e sentidos de morar na posse urbana para crianças das camadas populares. O significado é concebido como a dimensão mais estável da palavra, a síntese da comunicação e do pensamento. Por meio dele, explicita-se a vinculação do indivíduo com seu grupo social. O sentido é a dimensão mais singular do sujeito, composto por afetos e memórias, aspirações e projetos. Por meio desses dois conceitos, a psicologia social crítica tem buscado estudar o indivíduo na intersecção com sociedades e grupos. Para mapear os significados e os sentidos de morar na posse urbana para crianças, optou-se por adotar, como informantes privilegiadas, crianças com idade entre sete e onze anos, residentes em uma posse urbana em Goiânia-GO. Os procedimentos adotados para ter acesso ao que as crianças pensam e sentem em relação àquele espaço social que habitam consistiram em triangulação de procedimentos, com levantamentos de informações sócio-demográficas, obtidas em documentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de órgãos da Prefeitura Municipal de Goiânia. Com tais informações buscou-se identificar o contexto histórico-social no qual estão inseridas tais crianças. Também trabalhou-se com entrevista estruturada, registros fotográficos, grupo focal, além de registros em diário de campo, seguindo o modelo de pesquisa etnográfica. Foram entrevistadas cinquenta crianças, dentre as quais foram escolhidas cinco delas para participarem da entrevista em grupo, segundo algumas respostas à entrevista estruturada. Morar na vila para as crianças possui duplo significado. De um lado, está associado a relações caracterizadas pelo parentesco, vizinhança e amizade. A brincadeira surge, nesse contexto, como forma privilegiada de atividade por parte delas, reforçando as relações triplamente qualificadas (parentesco-vizinhança-amizade) e como veículo de um conjunto de afetos que permeiam a dinâmica dessas relações. De outro lado, morar na vila significa conviver com o perigo, aventurar-se no vaivém entre os espaços de segurança e insegurança, e conviver em meio a um contexto que exige silenciar sobre ele, e muitas vezes, ser afetado pela visão da barbárie. Os sentidos do lugar social que as crianças ocupam também se configuram no tensionamento entre duas formas antagônicas que se objetivam-subjetivam na vida social. De um lado, as crianças sentem o carinho e a proteção existente nas relações significativas, com a família extensa que reside no local, com os amigos, parentes e vizinhos, o que dá à criança um sentido de pertencimento a ela: “eu sou daqui”. De outro lado, quando, no pêndulo entre esses dois pólos, prevalece o sentido do trágico, a vila passa a configurar-se como um lugar de repulsa e recusa, o que produz o desejo de buscar outro lugar. Esse outro lugar é a utopia que a criança elabora no processo de temporalização e subjetivação do espaço. Tais significados e sentidos são expressões da dialética exclusão-inclusão social.

Palavras-chave: psicologia social, psicologia social crítica, infância, infância e espaço urbano, significado e sentidos, posse urbana.

ABSTRACT

The present research has as study objects the meanings and senses of living in urban ownership for children of the popular layers. The meaning is conceived as the most steady dimension of the word, the synthesis of the communication and the thought. By the meaning, it is explicit the entailing of the person with its social group. The sense is the most singular dimension of the person, composed by affection and memories, aspirations and projects. Through these two concepts, critical social psychology has been studying the individual in the intersection with society and groups. To map the meanings and the senses for children of living in the urban ownership, it was opted to adopt, as privileged informants, children with age between seven and eleven years, resident in an urban ownership of Goiânia – Goiás. The adopted procedures to contact what the children think and feel in relation to that social space that they inhabit consisted in triangulation of procedures, with surveys of partner-demographic information, obtained in documents of the Brazilian Institute of Geography and Statistics (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE) and of agencies of the Municipal City Hall of Goiânia. With such information it was identified the historic-social context in which such children are inserted. It was also used structuralized interview, photographic registers, focal group, as well as daily field registers, following the ethnographical research model. Fifty children were interviewed, among which five of them were chosen to participate of the structuralized interview. To live in the village for the children had double meaning. On one side, it is associated to the relations characterized for the kinship, neighborhood and friendship. Playing appears, in this context, as a privileged form of activity on the part of them, strengthening the triple qualified relations (kinship – neighborhood – friendship) and as vehicle of a set of affection that are part of the dynamics of these relations. On another side, to live in the village means to coexist with danger, to venture in the middle of the spaces of security and unreliability, and to coexist in a context that demands to be silent about it, and many times, to be affected by the vision of the barbarity. The senses of the social place that the children occupy also are configured by the tension between two antagonistic forms that objectify-subjectify in social life. On one side, the children feel the existing affection and protection in the significant relations, with the extensive family who inhabits the place, with friends, relatives and neighbors, what gives the child a sense of belonging : “I belong here”. On the other side, when in the pendulum between these two polar regions, the tragic sense prevails, the village starts to configure itself as a place of repulses and refuses, what produces the desire to search for another place. This other place is the utopia that the child elaborates in the process of temporizing and subjectivizing of the space. Such meanings and senses are expressions of the social dialectic exclusion-inclusion.

Key-words: social psychology, critical social psychology, childhood, childhood and urban space, meaning and senses, urban ownership.

RESUMÉ

La présente recherche a pour objet l'étude des significations et des sens que connaissent les enfants des classes plus populaires lorsqu'ils vivent dans des squats urbains. Le terme "signification" doit être entendu comme la dimension la plus stable du mot, la synthèse de la communication et de la pensée. Grâce à lui, s'explique le lien de l'individu avec son groupe social. Le terme "sens" correspond à la dimension la plus singulière du sujet, composé des affects et des mémoires, des aspirations et des projets. Au moyen de ces deux concepts, la psychologie sociale critique cherche à étudier l'individu dans son intersection entre sociétés et groupes. Afin de lister les significations et les sens que l'on retrouve chez ces enfants de squats urbains, nous avons opté en tant qu'informateurs privilégiés pour des enfants d'un âge compris entre sept et onze ans, résidents d'un squat urbain de Goiânia-GO. Les méthodes adoptées pour accéder à ce que les enfants pensaient et ressentaient vis à vis de cet espace social où ils habitent ont consisté en une triangulation de procédés, tels qu'une collecte d'informations socio-démographiques, obtenus parmi des documents de l'Institut Brésilien de Géographie et Statistique (IBGE) et auprès d'organismes relevant de la Municipalité de Goiânia. Avec de telles informations nous avons cherché à identifier le contexte historico-social où sont insérés ces enfants. Nous avons aussi travaillé sur la base d'entretiens structurés, d'enregistrements photographiques, ciblant un groupe précis, en plus d'exploiter nos notes de terrain, selon le modèle de la recherche ethnographique. Cinquante enfants ont été interrogés, et à partir de certaines des réponses à l'entretien structuré, cinq d'entre eux ont été sélectionnés pour participer d'un entretien en groupe. Habiter en ville pour ces enfants renferme une double signification. D'un côté, sont associées les relations caractérisées par le lien de parenté, la situation de voisinage ou d'amitié. Dans ce contexte le fait de s'amuser surgit, chez eux, comme une forme privilégiée d'activité renforçant les relations triplement qualifiées (lien de parenté-voisinage-amitié) et comme un véhicule pour un ensemble d'affects qui s'infiltré dans la dynamique de ces relations. D'un autre côté, habiter en ville, signifie vivre avec le danger, s'aventurer dans un va-et-vient entre espaces de sécurité et espaces d'insécurité, et vivre au milieu d'un contexte qui exige le silence sur lui-même et qui souvent, est affecté de la vision de la barbarie. Les sens attribués au lieu social, que les enfants occupent aussi, se configurent dans la mise sous tension des deux formes antagonistes qui s'objectivent-se subjectivent dans la vie sociale. D'un côté les enfants ressentent la tendresse et la protection qui existent au sein des relations significatives, avec leur famille au sens large, celle qui réside dans le lieu où se déroule l'occupation urbaine, les amis, les parents et les voisins, ce qui lui donne un sentiment d'appartenir à celle-ci: "je suis d'ici". D'un autre côté, quand dans ce mouvement de balance entre les deux pôles, prévaut le sens du tragique, le quartier partagé vient à se configurer comme un lieu de répulsion et de réprovação, ce qui produit comme conséquence la recherche d'un autre endroit de vie. Cet autre lieu c'est l'utopie que l'enfant élabore durant le processus de temporalisation et de subjectivation de l'espace. Ainsi significations et sens sont des expressions appartenant à la dialectique d'exclusion-inclusion social.

Mots clés: psychologie sociale, psychologie sociale critique, enfance, enfance et espace urbain, signification et sens, squats urbains.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização da Vila Coronel Cosme na cidade de Goiânia-GO	52
Figura 2: Mapa do setor censitário correspondente à área de posse da Vila Coronel Cosme	53
Figura 3: Goiânia rural mira o olhar para a Goiânia urbana.....	77
Figura 4: A casa bela: expressão concreta das desigualdades sociais percebidas pelas crianças	91
Figura 5: Imagem da pracinha utilizada como foco das conversações	108
Figura 6: A lagoa azul.....	112
Figura 7: O belo interdito: chácara	113
Figura 8: Imagem da residência de coletores de resíduos sólidos.....	118
Figura 9: Rio Meia Ponte e seus múltiplos sentidos: meio ambiente, tragédias e barbárie	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Áreas de subnormalidade em Goiânia por categoria, número de domicílio, população e percentual da população da cidade.....	48
Tabela 2: Idades e sexo das crianças entrevistadas.....	66
Tabela 3: Local de nascimento e origem étnica da criança	67
Tabela 4: Frequência e percentual das crianças vivem na vila desde que nasceram	68
Tabela 5: Tempo que mora na vila e se gosta ou não	68

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
RESUMÉ	10
INTRODUÇÃO	15
O problema investigado	16
Orientação de método	18
Caminhos da pesquisa	24
Estrutura da dissertação.....	28
Capítulo I - O URBANO E SUA INTERFACE COM A DISCUSSÃO DA INFÂNCIA.....	30
A criança e a cidade.....	32
Subjetividade, infância e espaço urbano	40
Capítulo II - CIDADE, BAIRRO E FAMÍLIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL E DEMOGRÁFICA	47
Breve histórico da ocupação da vila.....	49
Informações sobre os residentes na vila.....	59
Aspectos da vida cotidiana.....	61
Capítulo III - AS CRIANÇAS, A VILA E A CIDADE: UM OLHAR PRÓXIMO E UM OLHAR EQUÍDISTANTE	65
Sinais que identificam os participantes da pesquisa.....	65
Apropriação dos espaços de Goiânia: o desejo nas rotas da cidade-família, cidade- diversão e consumo	70
Significados: Goiânia para as crianças da vila	77
Participação das crianças na esfera pública da vila.....	80
O olhar próximo: de como as crianças concebem a vila	80
A vila e os afetos: como se constituem os sentidos do lugar	81
Rua: mapeando os perigos da vida pública	87

Casa: espaço de intimidade, signo de desigualdades	89
Rua e casa: espaços distintos e complementares.....	91
Brincando na vila: folguedos infantis, apropriação dos espaços, interações significativas.....	92
Capítulo IV - RETRATOS DA VIDA SOCIAL: A ESTÉTICA E A ÉTICA DOS PEQUENOS HABITANTES DA VILA	102
Os autores da obra: as crianças	103
A estética e a anti-estética do espaço: o belo e o feio	106
O belo no entrecruzamento entre casa e escola: a praça	106
O belo cristalino: a lagoa azul.....	111
O belo interditado: chácara	112
Feia é a exclusão do outro: residência de coletores de material reciclável.....	117
No fluxo do pensamento: meio ambiente, tragédia e barbárie na anti-estética do Rio Meia Ponte.....	126
Meio ambiente e ecologia	126
Tragédias e acidentes.....	132
Feia é a violência: Meia Ponte como cenário de barbárie.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICES.....	165
Apêndice 1	166
Apêndice 2	175
Apêndice 3	179
Apêndice 4	186
Apêndice 5	205
Apêndice 6	206
Apêndice 7	209
Apêndice 8	210

INTRODUÇÃO

O presente estudo investiga significados e sentidos do *morar* em um local específico da cidade de Goiânia-GO: a área de posse urbana da Vila Coronel Cosme. Essa área foi eleita como campo de atuação por um grupo de profissionais e estudantes vinculados ao Programa de Direitos Humanos (PDH), desenvolvido pela Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil (Proex) da Universidade Católica de Goiás (UCG). No contexto da área de posse, busca-se identificar e compreender significados e sentidos de morar na posse urbana, para crianças, nos limites de idade entre sete e onze anos.

Trata-se de uma pesquisa vinculada ao Núcleo de Estudos da Infância, Adolescência e Família (Niaf/UCG). Por ser um núcleo temático, o Niaf agrega disciplinas e pesquisadores que trabalham com distintos olhares sobre infância, adolescência e família. Entretanto, neste estudo, a análise do fenômeno efetua-se com base na psicologia social crítica.

Nos últimos trinta anos, no Brasil, a psicologia social crítica engaja-se na busca para compreender os meandros da problemática social brasileira. Procura, portanto, resgatar o indivíduo na intersecção com a história da respectiva sociedade na qual está inserido, para também ser capaz de compreendê-lo como produtor da história (Lane, 2001). A psicologia social crítica tem por objetivo conhecer os indivíduos no conjunto de suas relações sociais, no que é específico e ainda no que é expressão de sociedades e grupos.

Dessa forma, ao mesmo tempo, compartilha-se e dialoga-se com o esforço e o resultado que advêm dessa perspectiva de psicologia social. Especialmente, neste estudo, utilizam-se conceitos que resultam do esforço de superar oposições binárias clássicas, como indivíduo/sociedade, internalidade/externalidade, razão/emoção. Dialoga-se, portanto, com os conceitos de dialética inclusão-exclusão e sofrimento ético-político (Sawaia, 1999), como resultantes de tentativas de superações de algumas dessas clássicas oposições binárias. Esses conceitos resultam de tensionamentos efetivados com base na lógica dialética (Sousa, 2001). Com esse acúmulo de reflexões, desenvolve-se a presente pesquisa.

No momento da pesquisa, compreende-se pesquisador e pesquisado como sujeitos que produzem, conjuntamente, um conhecimento e que também atuam sobre o mundo.

Portanto, pesquisar, participar e intervir não constitui momentos isolados e antagônicos, são atividades que se entrecruzam em decorrência dos compromissos que estão implicados no processo do conhecer. Nesse aspecto, a extensão universitária configura-se em lugar, na razão de ser da universidade, em que as dimensões do fazer, do refletir e do conhecer podem tornar-se mais imediatamente perceptíveis e indissociáveis.

Este estudo, portanto, não pode ser concebido sem considerar sua vinculação com a extensão universitária, uma vez que, com base em questões oriundas do ato de refletir sobre a ação naquele espaço, emergiram as primeiras intuições e representações, as primeiras interrogações, acerca da relação da criança com seu *habitat*, com o mundo no qual está inserida, com o lugar em que mora e também com a subjetividade que se configura nesse espaço. No contexto da extensão, situa-se o presente problema de pesquisa, nele se desenvolve e é a ele que retorna – espera-se – não mais como intuição e representação, mas como concreto pensado, a síntese do diverso. Além da experiência com a extensão universitária, vale ressaltar os pouco mais de nove anos no trabalho com crianças e adolescentes das camadas populares¹ na cidade de Goiânia, nos quais a problemática da infância ganhou relevo e sentido vivencial.

O problema investigado

O problema a ser investigado consiste em apreender dimensões da subjetividade de crianças que *habitam* uma área de posse urbana em Goiânia. Essas dimensões estão, por sua vez, relacionadas, em alguns aspectos, com sua vinculação com os espaços, tanto o espaço do vivido – da imediaticidade – quanto o *espaço midiático* que chegam até elas, por exemplo. A dimensão tecnológica/comunicacional é, também, um dos canais por meio dos quais a crianças apreende (e se relaciona com) a cidade e com o mundo de uma forma geral. Interessa, portanto, compreender com base no modo de vida urbana, em determinado momento histórico, na capital de um estado periférico do Centro-Oeste brasileiro, como essas crianças apreendem e constroem o seu cotidiano naquele espaço. A pergunta que se faz é: quais os significados e sentidos de morar em uma posse urbana para crianças, com idade entre sete e onze anos?

¹ O pesquisador atuou como educador social de rua, na organização não-governamental (ONG) Sociedade Cidadão 2000 pelos Direitos da Criança e do Adolescente (1995-2000) e como estagiário de psicologia no Programa de Direitos Humanos da Universidade Católica de Goiás (PDH/CAE/Proex/UCG). Trabalhou ainda como psicólogo, na Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário – Fumdec (2000-2003) e como orientador de estágio curricular obrigatório, em psicologia social comunitária, também, no Programa de Direitos Humanos da UCG.

Tal questionamento aponta uma temática interdisciplinar que aproximam infância e cidade, e/ou infância e urbano. No Brasil, os trabalhos realizados pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (Nipiac) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), voltam-se para a compreensão de crianças e jovens urbanos e sua peculiaridade. A reflexão sobre a constituição do ser crianças e jovens na relação com o urbano comparece nos trabalhos oriundos desse núcleo, de forma privilegiada (Castro, 1998; 2000; 2001b; 2001a; 2004; 2005; Castro; Lehmann, 1999; Castro *et al.*, 2001). Trata-se de empreendimento voltado para a compreensão de crianças e jovens no contemporâneo.

No ano de 1997, realizou-se um seminário internacional na Noruega – *Urban childhood* – com o objetivo específico de discutir interdisciplinarmente, a infância urbana. As seções coordenadas incluíram temáticas como as referentes a crianças abandonadas, ou seja, os chamados meninos de rua. Outras trataram do trabalho infantil, de crianças em área urbana de guerra e violência, contexto urbano e saúde, ecologia midiática, discutindo a *infância eletrônica*, com o objetivo de entender as crianças que vivem em um mundo cercado por aparelhos eletro-eletrônicos e busca entender como os meios de comunicação afetam os sentimentos, a compreensão e os valores humanos (Norway, 1997). Outras seções coordenadas discutiram a qualidade de vida urbana na perspectiva da criança, os jogos urbanos, o bem-estar da criança, a sua participação e seus direitos, a utilização de desenhos em pesquisa com crianças, gênero e estratégias de implementação da convenção das Nações Unidas sobre os direitos das crianças. Tal conferência, por si só, constitui uma expressão da emergência da criança como sujeito na era dos direitos (Bobbio, 2000).

Esse conjunto de trabalhos é um exemplo de esforços para compreender a criança em contexto, considerando que este é um fator decisivo para entender a diversificação e, ao mesmo tempo, a unidade, que caracteriza a infância como una e múltipla, ao mesmo tempo. Assim, duas obras são importantes estudos da díade criança-cidade, uma produzida no Brasil com o título – *Como as crianças vêem a cidade* (Vögel *et al.*, 1995) e outro, no Reino Unido, *The child in the city* (Ward, 1978/1990)².

² Especificamente, tendo como *locus* de pesquisa o modo como crianças e adolescentes apreendem o espaço da cidade de Goiânia, uma atividade foi realizada no ano de 1998, em que se acompanhou um grupo de crianças em situação de rua, atendidas pela chamada *Unidade de Referência* da Sociedade Cidadão 2000 pelos Direitos da Criança e do Adolescente. Tratava-se do trabalho de um pesquisador que sugeriu o acompanhamento de crianças que realizariam fotografias dos espaços da cidade. Entretanto, não se pôde ter acesso aos resultados do estudo ao qual estava vinculada aquela atividade. Assim, é possível inferir a existência de algum trabalho buscando o olhar de crianças e adolescentes sobre a cidade de Goiânia, e que, de algum modo, focalizem o espaço temporalizado e subjetivado.

Apesar da gama de estudos que focalizam a relação da criança com o espaço urbano, o presente trabalho justifica-se por três motivos. O primeiro relaciona-se à escassez de estudos dessa natureza focalizando crianças na cidade de Goiânia, cuja progressão em termos de urbanização possui peculiaridades no Centro-Oeste brasileiro, dentre as quais uma mesclagem resultante da confluência do arcaico e do moderno, na formação do espaço urbano da cidade³. O segundo motivo refere-se à discussão do tema com base na psicologia social crítica, como apresentado anteriormente. O terceiro refere-se à busca de sistematização de um tema no entrecruzamento das três missões da universidade: extensão, pesquisa e ensino. Portanto, com esses parâmetros, buscou-se estruturar o presente trabalho.

Em termos de estudos fundados na psicologia social crítica e que tratam da infância, algumas temáticas têm sido discutidas adensando os estudos no subprograma de psicologia social da UCG, dentre elas o abandono e a institucionalização de crianças (Oriente, 2004), a violência física (Costa, 2003) e sexual (Sousa, 2001), o trabalho infantil (Sousa, 1994), a exploração sexual comercial (Sousa, 2001; Sousa; Morais Neto, 1997), o serviço doméstico e as brincadeiras na socialização de crianças das camadas populares⁴ (Jardim, 2005). Trata-se de trabalhos aos quais o presente vem somar-se na busca para compreender a infância contemporânea e os desafios à emancipação. Todos possuem, em comum, pressupostos inspirados na teoria histórico-social de L. S. Vigotski (1896-1934).

Orientação de método

Os termos significado e sentido são tradicionalmente tratados em um campo específico: a lingüística. Possuem, também, variações relativas à sua compreensão, segundo a orientação de determinadas epistemologias que abordam o homem como ser de linguagem, como a psicanálise (Freud, 1996; Lacan; Wilden, 1997), o interacionismo simbólico (Mead, 1934; Blumer, 1969; Goffman, 1959) e o construtivismo social (Berger;

³ Sobre esse aspecto, Chaul (1997) afirma que Goiânia possui, na sua gênese, a idéia *mudancista* e de *progresso* (uma mentalidade urbana) vinculada à transferência da capital da antiga Vila Boa. Essa idéia mudancista, por sua vez, foi implantada em solo rural, marcado pelas oligarquias e a agricultura, o que resultou em uma confluência desses dois pólos (o *progresso* e a *estagnação*, o urbano e o rural). Para esse autor, a paisagem atual da cidade é testemunha do sincretismo que faz da cidade de Goiânia, ao mesmo tempo, arcaica e moderna. Como em muitos outros aspectos do caso brasileiro, a formação da urbanidade de Goiânia dá-se pela mistura, o que impede afirmar, senão de forma bastante abstrata, uma urbanidade *pura* em Goiânia, o que não é privilégio apenas dessa capital.

⁴ Outros estudos realizados com esse referencial teórico enfatizaram temas como os adolescentes em liberdade assistida (Cabral, 2001) e jovens universitários, residentes em moradias estudantis (Sousa, 2003).

Luckmann, 2003; Gergen, 1992). Este último estrutura-se com o pressuposto de que, em termos epistemológicos, não existe a *coisa em si*, mas que, fundamentalmente, se institui no mundo dos significados, por meio da intersubjetividade (Sawaia, 2005).

Contudo, no presente trabalho, os conceitos de significado e de sentido são concebidos como uma unidade presente na totalidade da consciência do ser social. São partes indissociáveis no processo de inserção concreta de vida, constituindo o sujeito e expressando, ao mesmo tempo, sua singularidade e a universalidade da vida social do qual esse sujeito é, ao mesmo tempo, produto e produtor. Ao tratar da linguagem, Vigotski (1991) não se refere ao que, no dia-a-dia, se costuma chamar de uma linguagem *X* ou uma linguagem *Y*, como comumente se faz, por exemplo, quando se fala em relação a uma linguagem da pintura ou da dança. Ao falar em termos de linguagem, Vigotski, na verdade, trata da língua, que é anterior ao indivíduo singular e que configura os parâmetros com os quais o mesmo indivíduo se expressa e interage com seus pares, com o mundo e, também, consigo mesmo. Vigotski (2001) desenvolveu uma crítica detalhada sobre as teorias psicológicas que tratam do tema do pensamento e da linguagem à sua época. Ao mesmo tempo, contrapondo o idealismo e o mecanicismo nas formas de explicar a relação existente entre esses dois fenômenos, inaugurou uma abordagem do tema com base em uma concepção histórica do homem. O significado relaciona-se com essa dimensão da língua. Nesses termos, é um produto da coletividade e da história de uma sociedade específica, constituindo a dimensão mais estável (*hard*) da palavra, é parte indissociável do pensamento verbalizado e opera com uma modalidade muito peculiar de lidar com a realidade (Vigotski, 2001).

Mesmo mantendo uma certa estabilidade no seu significado, a palavra não representa algo estático. Ao contrário, está intimamente ligada a vivos processos na história das sociedades, dos grupos e dos indivíduos, aos quais está vinculada e de onde se origina. Nesse aspecto, o sentido de uma palavra, para Vigotski (1991), está mais intimamente ligado à singularidade do sujeito. Assim, a dimensão do sentido é mais vasta e mais rica em termos de afecções e motivos que uma palavra desperta no sujeito. O sentido é algo da ordem da singularidade. Por ser da ordem do singular, tal conceito – de sentido – permite, ao mesmo tempo, a constituição de uma teoria do sujeito na psicologia e seu tratamento com sua vinculação a processos da ordem histórica e social, superando uma visão naturalista do humano. A palavra, portanto, possui, ao mesmo tempo, atributos ligados à história de uma sociedade específica, como também atributos relativos a um indivíduo específico na história de suas relações, vivências e usos aos quais se vinculam

a palavra. Por meio do sentido, é possível aproximar-se dos movimentos mais íntimos e singulares do sujeito, acessando motivações fundamentais do mesmo. Nessa direção, Vigotski (1991) afirma que o significado não passa de uma pedra no edifício do sentido, sendo esse último mais rico e mais complexo.

Para Vigotski (1991), o desenvolvimento psicológico relativo à aquisição e utilização de símbolos representa um salto qualitativo no modo como o homem apreende o mundo. A partir do momento em que se utilizam conceitos para referir-se ao mundo que o cerca, não se pode simplesmente falar de pura percepção do mundo, pois já é apreensão dele, por meio de conceitos generalizados pela palavra. Um exemplo da tendência de operar com conceitos por meio de unidades, é dado por Vigotski (1991, p. 17). Afirma ele: “o método que aplicamos permite não só revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do pensamento verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as suas funções particulares”.

Assim, o social, na concepção de Vigotski (2001), não possui caráter de mera externalidade ao sujeito. Ao contrário, no seu movimento mais íntimo, nas suas aspirações mais singulares, nele podem-se identificar as dimensões sociais do ser individual. Seu recurso à dialética, como pressuposto epistemológico, impediu Vigotski (1991) de estabelecer cisões em categorias, que na realidade possuem uma unidade. Indivíduo e sociedade constituem, portanto, um todo único, cujas dimensões de singularidade e de universalidade podem ser identificadas em um mesmo e único sujeito. Assinala Vigotski (2001), ao tratar do tema da emoção estética, que é absolutamente procedente o estudo da arte social com base no indivíduo, o qual, na execução de um poema altamente elaborado, como nos cantos populares utiliza, simultaneamente, elementos de elaborações próprias, expressão da singularidade do indivíduo, e se faz, também, divulgador das heranças e tradições literárias. Expressa, portanto, no mais íntimo do ser, a mais absoluta expressão do social.

Buscando a unidade indecomponível, aquela que possui as propriedades da totalidade da consciência humana, composta por motivos, afetos, memórias, aspirações e projetos, Vigotski (2001) identifica tal unidade na palavra. Nela, há uma unidade viva de som e significado, contendo, portanto, as formas mais simples e as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo. No significado, por sua vez, encontra-se a unidade do pensamento e da linguagem, que é necessariamente, indecomponível. Ocorrendo a decomposição de pensamento e linguagem, coloca-se em risco a destruição desse elemento, dificultando a compreensão da consciência humana em sua gênese e desenvolvimento.

No significado, subsiste a natureza qualitativamente distinta da capacidade humana de apreender o mundo. Cada palavra já é uma generalização. A generalização, por sua vez, é um ato verbal do pensamento. Nesse ato, a realidade reflete-se de modo diverso do modo como está refletida na sensação e na percepção. Dessa forma, em termos vigotskianos, o salto qualitativo do que caracteriza o modo específico de apreender o mundo pelo humano resulta da passagem da apreensão do mundo pela sensação para a apreensão pelo pensamento. O significado da palavra consiste, portanto, em um ato de pensamento no que lhe é mais essencial. Vigotski (2001) assinala:

A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências, exige, necessariamente um sistema de meio cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho. (p. 11)

O significado, em termos psicológicos, é caracterizado por Vigotski (2001), parafraseando Marx (1983), como a síntese de múltiplas determinações, ao mesmo tempo, unidade do pensamento e da linguagem, da generalização e da comunicação, da comunicação e do pensamento. Tal pressuposto forma uma coesão (um arredondamento) dinâmica do conjunto desses processos. Na relação entre sentido e afeto, abrem-se as portas para a investigação do universo para o qual a palavra dá acesso ao sujeito. No presente trabalho, pôde-se identificar ambos, os quais configuram certo modo de posicionamento e disposição de algumas crianças quanto ao seu espaço de habitação, denotando o modo como se subjetivam o espaço do vivido. Se tal processo de subjetivação pôde suscitar, em autores como Bachelard (1957/2000), a proposição de realizar uma *topoanálise*, definida como o estudo psicológico sistemático dos locais de vida íntima, ou das imagens do espaço feliz, pode-se, por outro lado, propor que na dimensão do sentido a vivência do espaço, seja da casa, seja da vila como um todo, podem estar delineadas as imagens de uma poética lírica, mas também satírica, dramática e também trágica do espaço temporalizado e subjetivado. Nesse sentido, as afecções tecem-se em um cenário (de espaço-tempo) determinado, constituindo não apenas as imagens do espaço feliz, como propunha Bachelard (1957/2000), já que a felicidade não se encontra ilhada em nenhuma instância da vida.

Essa dimensão do sentido do espaço pode ser identificada nas palavras de uma das crianças que participou da presente pesquisa, ao justificar a escolha de uma *árvore de aniversariante*, existente dentro da igreja que frequenta, como um lugar bonito. Diz ela:

Essa daqui, eu queria tirar foto assim, mas dentro da igreja. Eu queria também escolher outra, que tem mesa e a flor, mais aí eu achei que vou mudar pro Pará e eu posso ganhar essa daqui. Eu tirei, assim, mais porque os meus amigos tudinho estão na árvore. (Clarice, 8 anos)

Clarice identifica o belo no espaço do sagrado. A igreja que ela e sua família freqüentam é adensada por um conjunto de sentidos que interatuam entre si. Não apenas o prédio da igreja em seu conjunto, mas também suas partes são portadoras de certos afetos que caracterizam aquele espaço com um colorido peculiar na vida de Clarice. Possivelmente a valorização desse espaço do sagrado esteja relacionado com um movimento de aprovação e manifestação de carinho que seu pai e sua mãe nutrem por ela, o que o caracteriza com as marcas de sentimentos de valorização e aceitação. A criança destaca a mesa e o vaso de flores que estão no interior da igreja, mas também a árvore de aniversariantes, em que estão inscritos os nomes de amigos e amigas. Denota aquele espaço como lugar do sagrado, mas também como templo da amizade. Em razão da possibilidade, mais uma vez, de deslocar-se além dos limites da cidade e do estado, para o Pará, o registro da árvore de aniversariante surgiu como a possibilidade de conter o transitório das relações que se dão naquele local, já que captar aquela imagem consistiria em dar presença àquela provável ausência, em iminência de efetivar-se. Ocorrendo essa separação, pode ganhar o sentido de *espaço de saudade*, passando a suscitar no transitório da infância a transitoriedade, também, do espaço do sagrado e da amizade que a sua infância ocupou.

O tema da afetividade que permeia e circunda a experiência com os espaços de materialidade e ação humana aproxima-se também dos afetos que os caracterizam, presentes em cada sujeito, seja a criança adormecida na memória do pesquisador, seja a criança vivendo o calor do momento, em que esse fenômeno se dá. O sentido é da ordem do vivido e está no centro do universo da subjetividade que se constitui histórico e socialmente.

Nessa perspectiva, pretende-se realizar uma primeira aproximação, com base na teoria vigotskiana (Vigotski, 2001, 1996, 1991), da temática da subjetividade, da infância e do espaço urbano, para identificar nuances dos processos que podem estar se operando quando se busca desvendar a configuração da vida de crianças na contemporaneidade, em um cotidiano marcado por metropolização, avanço das tecnologias comunicacionais, apelo ao consumo, isolamento e acentuação do individualismo, nova conformação das famílias, aquilo que os antropólogos sociais e/ou culturais denominam sociedades complexas (Velho, 1987; Fonseca, 1999; Sarti, 2003). Pretende-se, portanto, desvendar a

infância na contemporaneidade, na perspectiva de que essas crianças possam dizer a sua palavra, mediando o acesso às suas peculiaridades, haja vista a tão propagada centralidade do paradigma adulto na compreensão da infância.

Pode-se perguntar de que forma as reflexões de Vigotski podem contribuir para revelar dimensões ainda não exploradas da infância contemporânea, em sua constituição e no modo como o urbano aparece mediando essa mesma constituição subjetiva da infância. É necessário enumerar alguns aspectos que clareiam a questão.

No que diz respeito a uma análise semiológica do urbano, o conceito de significado pode ser útil para compreender a constituição subjetiva do sujeito no interior da cidade. Surge como possibilidade de realizar-se uma investigação mais aprofundada sobre esse *petit urbanus*. Embora a subjetividade seja considerada uma das dimensões que constituem e integram o espaço urbano, é altamente negligenciada, pois os estudos do tema priorizam outras dimensões do fenômeno e, quando muito, enfatizam o modo como os habitantes de determinada cidade a concebem e a representam, destacando meros processos sócio-cognitivos.

Assim, buscou-se, neste trabalho, apreender, na relação da criança com o espaço, as dimensões do vivido, que forjam experiencialmente os sentidos/significados de morar na posse urbana. Desse modo, o objeto de investigação e sua natureza histórico-social remetem a uma abordagem interpretativa dos fenômenos humanos, no qual a participação do sujeito pesquisador e do sujeito pesquisado dá-se de forma tal que constituem um produto da relação entre os dois atores sociais, em uma relação intersubjetiva, produto constituído, também, no diálogo com outras produções que tratam do tema, bem como no diálogo com a orientadora. Essas são dimensões do processo de produção acadêmica do conhecimento sistemático sobre os fenômenos humanos, no presente caso, focado no estudo da infância, de um ponto de vista ético-político.

Estudar a infância⁵ de um ponto de vista ético-político significa concebê-la em um lugar distinto, que não seja aquele que se baseia em uma concepção adultocêntrica e, que não perceba a criança representando apenas um momento do desenvolvimento ontogênico em direção ao estágio adulto, como ser incapaz, imperfeito e incompleto. Ao

⁵ A primeira exigência ao abordar esse objeto consiste em distinguir *criança* e *infância*. O termo *criança* refere-se ao sujeito empírico individual, aquele que é identificado como tal no dia-a-dia. Infância relaciona-se a conceitos e concepções que definem e distinguem esse momento da vida humana, como distinto de outros nas *passagens da vida*. Essas definições e distinções, produzidas histórico-socialmente, servem muitas vezes para determinar e justificar o lugar da criança, em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais. Por outro lado, o termo *infância* é também utilizado para referir-se ao campo de estudo que agrega um amplo leque de pesquisadores e disciplinas que abordam a infância. Como a noção muda historicamente, relaciona-se a elementos macroestruturais de mudanças na sociedade (Qvortrup, s.d.).

contrário, deve-se utilizar a concepção que enfatiza sua participação como sujeito social, econômico, político e cultural, que atua e constrói a vida da/na cidade. Essa participação dificilmente pode ser apreendida quando se utiliza uma noção de criança como ser incapaz ou relativamente incapaz, muitas vezes representado nos códigos de jurisprudência que dão positividade a essas noções.

Caminhos da pesquisa

Desenvolveu-se a pesquisa utilizando-se de triangulação de procedimentos (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2004) com pesquisa em fontes secundárias no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Secretaria Municipal de Planejamento Urbano de Goiânia (Seplam) – Companhia Municipal de Obras e Habitação de Goiânia (Comob) – além de pesquisa em fontes primárias⁶, realizadas por meio de entrevista estruturada⁷ (Apêndices 1 e 2), observação (participante)⁸, registros fotográficos (Apêndice 3) e entrevista em grupo (Apêndice 4), com as crianças. A triangulação de procedimentos permite que se obtenha uma série de informações ponderadas (acerca do tema estudado) de distintas fontes, permitindo compreensão adequada de sentidos e significados.

⁶ Participaram em atividades de entrevistas com as crianças e responsáveis pelos domicílios, sete estagiários e uma profissional, vinculados ao projeto PDH na Educação e na Assistência Social. As atividades de pesquisa foram desenvolvidas como parte das atividades desenvolvidas no contexto do estágio curricular obrigatório.

⁷ No primeiro contato, diante da necessidade de identificar as famílias e, conseqüentemente, as crianças que delas fazem parte na faixa etária abrangida pela presente pesquisa, realizaram-se entrevistas com os responsáveis pelo núcleo familiar, em número de 86 entrevistas, realizadas em uma amostra sistemática extraída no conjunto dos domicílios existentes no local. Foram também entrevistadas as crianças na faixa etária de 7 a 11 anos existentes em cada um desses domicílios, com um total de 50 crianças entrevistadas nessa faixa etária. As informações oriundas das entrevistas com as crianças foram integralmente referenciadas no presente relatório, considerando o objeto em questão. Diante da inviabilidade de realizar um tratamento das informações oriundas das entrevistas com os adultos, nesse momento do trabalho, optou-se por priorizar o tratamento das informações obtidas com as crianças, ficando as demais informações para um tratamento posterior. Entretanto, deve-se ressaltar que ambas fizeram parte de um amplo levantamento que extrapola os limites estabelecidos pelo objeto da presente pesquisa, podendo ter vários desdobramentos.

⁸ O que marca a técnica presente como sendo participante, relaciona-se, sobretudo, com a afirmação e valorização dos momentos informais de contato com a população pesquisada. Apesar de se avaliar o valor de informações e registros, que poderiam advir do fato de o pesquisador fixar morada no interior da vila, o que melhor caracterizaria a dimensão etnográfica do estudo, não foi possível efetivá-la. No entanto, muitas informações do presente estudo advêm dos momentos não formalizados oriundos do contato com a população da vila. A observação participante é concebida de diferentes formas, não havendo uma concepção única sobre ela (Hagette, 2001; Ezpeleta; Rockwell, 1989). Entretanto, em geral busca-se sua origem nas pesquisas de Malinowski. Por participante, no contexto do presente trabalho, deseja-se simplesmente indicar a valorização das variadas fontes de informações resultantes da inserção do pesquisador no espaço da vila, e da interação face-a-face.

O percurso da pesquisa pode ser didaticamente, dividido em três momentos. São eles: a) levantamento de informações sócio-demográficas sobre o conjunto dos moradores da vila e entrevista estruturada com as crianças na faixa etária de sete a onze anos, presentes em uma amostra de 25% dos domicílios; b) seleção de um grupo de crianças, dentre as entrevistadas anteriormente, para fotografarem os espaços da vila, e essa tarefa consistiu em captar os lugares *mais bonitos* e os lugares *mais feios*; c) realização de uma entrevista em grupo utilizando o *focus group*, com quatro crianças que realizaram os registros fotográficos do espaço, com o objetivo de dialogar sobre os registros produzidos por elas.

O primeiro momento consistiu em levantamento de informações de fontes secundárias e de fontes primárias. No caso das informações sócio-demográficas, as fontes secundárias, em última análise são oriundas do IBGE. Algumas informações do IBGE, porém, foram organizadas pela Seplam, outras pela Comob/PDH/UCG e outras, ainda, sobre o setor censitário, foram organizadas pelo próprio pesquisador. Todas essas informações advieram do censo demográfico 2000 (IBGE, 2004).

As fontes primárias consistiram em levantamentos feitos em documentos existentes na Seplam, sobre o histórico da área de posse, e em entrevistas estruturadas obtidas de uma amostra de crianças existentes em 25% dos domicílios nos quais havia cinquenta crianças com idade entre sete e onze anos, identificadas nos mesmos domicílios. Para escolha de tais domicílios, foi utilizado um mapa da área de posse (Apêndice 5), fornecido pela Comob, que identifica, no seu desenho, os domicílios ali existentes, os quais são também enumerados. Tais registros numéricos também foram inscritos nas residências dos moradores. Usou-se uma listagem com o nome dos responsáveis por cada um dos domicílios, obtido junto à Comob. Com a lista em mãos, utilizou-se, para selecionar os nomes e os locais para realização da entrevista, de intervalos de quatro em quatro, em que sempre o quarto número referente ao domicílio presente na lista era escolhido para a realização da entrevista. Posteriormente, foram destacados, no mapa, os locais escolhidos para visitas e a realização de entrevistas, os quais orientaram a equipe de pesquisa na realização do trabalho. Como alguns locais não possuíam moradores, escolheu-se sempre a próxima residência, ao lado da anteriormente selecionada para tal.

Para organização dessas informações, procedeu-se à organização de tabelas e, nas questões abertas, construíram-se categorias, utilizando-se da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2004, Minayo, 2004) com base nas informações empíricas. No que diz respeito à análise, estabeleceu-se o perfil dos participantes da pesquisa, os espaços nos

quais estão inseridos no cotidiano, os tipos de brincadeiras e os locais em que as realizam, bem como a qualidade das relações que permeiam a dinâmica do brincar. Também buscou-se apreender as habilidades de circulação na cidade e na vila, sua relação com o local de moradia (a vila), os afetos relativos aos habitantes da vila e nas dimensões de significação, como concebem e definem a cidade de Goiânia e a vila em que habitam. Tais informações foram avaliadas como expressões da dialética exclusão-inclusão social (Sawaia, 2002).

Para proceder ao segundo momento da pesquisa, dividiu-se as cinquenta crianças entrevistadas em três grupos, segundo as respostas às seguintes perguntas existentes no questionário estruturado: a) Você gosta da vila em que mora? b) Se você pudesse, mudaria da vila? Os três grupos foram assim constituídos, para realização dos registros fotográficos⁹: a) crianças que responderam que *não gostam da vila* e, se pudessem, *mudariam de lá*; b) crianças que responderam que *gostam da vila*, porém, se pudessem, *mudariam de lá*; c) crianças que responderam que *gostam da vila* e, mesmo se pudessem, *não mudariam de lá*.

Com esses critérios, identificaram-se os três grupos de respostas das crianças e optou-se pela realização de fotografias por crianças que se enquadravam em cada um desses três grupos, porém a entrevista em grupo focal foi constituída com as crianças que responderam que não gostam da vila e, se pudessem, mudariam de lá. Essa opção fundou-se no critério segundo o qual tais respostas denotariam um posicionamento em relação àquele espaço, marcado pela recusa do local, permitindo assim, avaliar os sentidos associados a tal rejeição.

Com a identificação das crianças para participação no segundo momento da pesquisa, contatou-se novamente com elas, explicando os objetivos do estudo e pedindo autorização de cada criança para a participação na pesquisa (Apêndice 6). Foi entregue a cada uma delas uma máquina fotográfica convencional, com filmes de doze poses, para que realizasse as fotografias em dois blocos. Seis fotografias deveriam ser tiradas dos lugares mais bonitos e seis dos lugares mais feios da vila. Cada criança foi acompanhada no momento de realização das fotografias, por um pesquisador que, durante o percurso,

⁹ Em virtude do volume e da riqueza das informações levantadas com as crianças e a elaboração que caracteriza uma dissertação de mestrado, optou-se por selecionar e priorizar a realização de uma análise mais detalhada das informações, as fotografias, tiradas pelas crianças que se posicionam *recusando* o espaço da vila, ficando as demais, para realizações posteriores, considerando, também, a valorização de registros iconográficos como fonte de informações importantes para a pesquisa em ciências humanas, haja vista o exemplo do clássico da historiografia da infância, *L'Enfant e la vie familiale sous l'Ancien Regime*, publicada pela primeira vez em 1973, de Phillipe Ariès, cujas fontes iconográficas forma importantes para a sua argumentação em favor de sua tese central, sobre a mudança de mentalidade da sociedade, quanto a criança e a infância como um ser e um período particular, em relação à vida adulta.

registrava, em fita cassete, os diálogos com as crianças e os sons, de uma forma geral, produzidos no interior da vila. Na seqüência, as fotos foram reveladas e constituíram o foco das conversações na entrevista em grupo.

A entrevista foi programada para ser realizada em escola pública, situada próxima à residência das crianças. No entanto, excepcionalmente, foi realizada em residência ao lado da escola. Foram reveladas fotografias no tamanho de 10x15, as quais as crianças escolheram, antes do dia da entrevista, dentre as seis fotos mais bonitas, tiradas por elas, a mais bonita de todas e, dentre as fotos mais feias, a mais feia de todas. Ampliaram-se cada uma das fotos escolhidas entre as demais, para serem objeto de conversação no grupo.

A análise das fotografias foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2004, Minayo, 2004), focando as dimensões do que significam, para as crianças, quanto à apreensão daquele espaço. As fotos, portanto, devem ser consideradas na sua relação com seus autores e, de alguma forma, como expressão de dimensões da subjetivação do espaço. Considerando que, paralelamente aos registros fotográficos, eram também anotados os diálogos com as crianças, ambos puderam ser analisados. Os registros aproximam-se de uma análise semiológica de imagens, com a ressalva de que tais procedimentos se especializaram em análise de imagens de propaganda midiática e, em geral, se restringem a análises estruturais dos mitos produzidos e atualizados pela propaganda (Barthes, 1990; Penn, 2000). Diferentemente, a presente análise está centrada nos sujeitos que as produziram, sem uma intencionalidade propagandista e comercial. Ao contrário, as crianças posicionaram-se diante de tal tarefa, como comumente o fazem, com se tratasse de uma atividade lúdica, caracterizada pela aceitação da tarefa apresentada pelo pesquisador. Por outro lado, não sendo uma análise realizada com base na epistemologia estruturalista, busca identificar possíveis significados ideológicos presentes nas sociedades ocidentais modernas. Além do exposto, vale ressaltar que não se trata de uma análise isolada de imagens, e, neste trabalho, estão relacionadas com outras fontes de informações, devendo ser vistas e consideradas em relação a tais fontes, especialmente às anotações de diálogos realizados paralelamente aos registros fotográficos.

O terceiro e último momento de levantamento de informações deu-se com a realização propriamente dita de entrevistas com o grupo de crianças que fizeram o registro fotográfico e se posicionaram em relação à vila em uma atitude de recusa em permanecer lá. Para tanto, foi utilizado o *focus group* (Gaskell, 2003; Morgan, 1997; Porter *et al.*, 1988; Oliveira; Freitas, 1998) considerando, especificamente, sua utilização na pesquisa com crianças (Scott, 2000). Nesse aspecto, o *foco* consistiu nas próprias fotografias,

reveladas e apresentadas às crianças, para que falassem sobre elas, identificando os lugares e porque tais fotografias foram consideradas por elas como mais bonitas ou mais feias. O diálogo que as crianças mantiveram entre si foi intermediado pelo moderador e esteve, basicamente, centrado nas fotografias tiradas pelas próprias crianças. Realizou-se uma entrevista com o grupo, que também foi registrada em vídeo VHS.

A análise das entrevistas consistiu em identificar o conteúdo das significações e os sentidos relacionados com as fotografias selecionadas. Com isso, pretendeu-se acrescentar maiores elementos às categorias identificadas nas fases anteriores da pesquisa, como também, registrar novas categorias, possivelmente, não-captadas pelos instrumentos anteriores. A análise das interações entre as crianças durante a entrevista também foi considerada.

Estrutura da dissertação

Com o recurso metodológico relatado, foi possível organizar a dissertação em quatro capítulos.

O primeiro – O urbano e sua interface com a discussão da infância – apresenta alguns estudos que tratam do tema da relação criança-cidade, criança-urbano (Ward, 1990; Vögel *et al.*, 1995; O'Brien *et. al.*, 2000; Castro, 1999; 2000; 2004; 2005). Busca, portanto, situar o presente trabalho, no conjunto de esforços que vêm sendo empreendidos para compreender a infância na época contemporânea, suas configurações e desafios. Assim, o urbano aparece como macroestrutura que envolve saberes e poderes relativos à vida na cidade. Em particular, focaliza-se a especificidade da subjetividade de crianças que se constituem no espaço urbano, particularmente aquelas oriundas das camadas populares.

O segundo capítulo – Cidade, bairro e família: contextualização social e demográfica – apresenta o resultado de levantamento sobre o histórico da constituição da área de posse da Vila Coronel Cosme, com informações sócio-demográficas e outros aspectos levantados de fontes secundárias. Procura apresentar o contexto no qual estão inseridas as crianças que participaram da pesquisa, as problemáticas que as envolvem e as informações necessárias para a compreensão de determinados aspectos apresentados no terceiro e quarto capítulos. Pretende-se apresentar ao leitor especificidades que possam ser esclarecedoras e se somem às informações presentes nos capítulos posteriores, ampliando os níveis de compreensão do objeto de estudo.

No terceiro capítulo – As crianças, a vila e a cidade: um olhar próximo e um olhar equidistante – procurou-se desenvolver alguns temas pertinentes, dialogando com as informações extraídas do *survey* realizado com as crianças, bem como com a literatura centrada no tema. Trata-se da apresentação do perfil do conjunto das crianças que participaram da pesquisa, buscando situá-las concretamente no mundo social. Posteriormente, discute-se o tema Goiânia, partindo do modo como as crianças da vila a concebem, ou seja, quais os significados da cidade de Goiânia que elas foram capazes de captar. Em seguida, discute-se a relação das crianças com seu espaço de moradia, a vila, focando também a dimensão dos afetos que a ela estão associados, como espaço social (materialidade e ação humana). Também discutem-se os temas do espaço rua e do espaço casa e, finalmente, foca-se na brincadeira como mediação de uma série de outros processos no cotidiano das crianças.

O quarto capítulo – Retratos da vida social: a estética e a ética dos pequenos habitantes da vila – busca aprofundar alguns *sentidos* relativos à vila, para as crianças. Apresenta algumas informações mais detalhadas e idiossincráticas acerca das que participaram da entrevista em grupo. Posteriormente, discutem-se, com base na dualidade estética que define o feio e o bonito, os temas que emergiram das conversações em torno dos registros fotográficos da vila, realizados pelas crianças. Discute-se cada um dos locais definidos como feio e como bonito, bem como os temas, as memórias, fábulas e narrações que eles suscitaram nas crianças. O modo como as crianças elaboram as desigualdades sociais que as circundam, e delas tomam consciência, dentre outros temas que emergiram das conversações, são explorados de forma mais detalhada.

Finalmente, nas conclusões, discutem-se as implicações para a compreensão da infância do tempo presente, o desafio ético-político com base em uma compreensão do que seja uma vida digna e também os caminhos a serem trilhados para aprofundar temas que emergiram na presente pesquisa, sem contudo serem aprofundados e avaliados. As prospecções temáticas que fazem da pesquisa (e da vida) um eterno recomeço, sem nunca findar-se definitivamente, apenas estabelecendo marcos provisórios de conclusões e paradas. São prévias de um novo recomeço.

CAPÍTULO I

O URBANO E SUA INTERFACE COM A DISCUSSÃO DA INFÂNCIA

A gente tem de sair do sertão!
Mas só se sai do sertão é tomando conta dele adentro...
(Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*)

A cidade de quem passa sem entrar é uma;
é outra para quem é aprisionado e não sai mais dali.
(Ítalo Calvino, *Cidades invisíveis*)

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.
(Manuel de Barros, *memórias inventadas: a infância*)

A forma urbana (Lefebvre, 2001) caracteriza-se, do ponto de vista psicológico, pela simultaneidade e, socialmente, pelo encontro e pela reunião. A sociedade urbana é o lugar socialmente privilegiado da simultaneidade, do aumento da capacidade do encontro, da reunião, e da aceleração da comunicação (Lefebvre, 2001). As cidades, em particular as metrópoles, são ícones desse modo de organização social, característicos do tempo presente. Contudo, seria falso definir, na atualidade, o urbano em oposição ao rural, já que este último está incrustado no primeiro, haja vista a forma como se impõe a ideologia consubstanciada em sons e imagens veiculadas ininterruptamente, alcançando todos os rincões. O contrário também é verdadeiro. A cidade urbano-industrial moderna possui ilhas de ruralidades¹⁰, e a expulsão do campo, por exemplo, faz repousar no terreno das cidades esse sincretismo assimétrico. Ao referir-se ao urbano, portanto, deve-se ter como pressuposto que ele não se opõe ao rural, nem o rural ao urbano, particularmente quando se fala da urbanização brasileira. Sobre essa questão, afirma Lefebvre (2001):

¹⁰ Milton Santos e Maria Laura Silveira (2003) declaram: “a população brasileira aumentou continuamente no decorrer dos últimos decênios (...) o incremento demográfico teve como consequência não somente o aumento dos efetivos de cada região, mas também a redistribuição da população. Essa redistribuição manifestou-se por um novo equilíbrio demográfico regional e um abandono do campo, com o aumento do número das cidade e de sua população” (p. 40).

Entre as malhas do tecido urbano persistem ilhotas e ilhas de *ruralidade* “pura”, torrões natais freqüentemente pobres (...) povoados por camponeses envelhecidos, mal “adaptados” despojados daquilo que constitui a nobreza da vida camponesa nos tempos de maior miséria e da opressão. A relação “urbanidade-ruralidade”, portanto, não desaparece; pelo contrário intensifica-se, e isto mesmo nos países mais industrializados (Lefebvre, 2001, p. 12, grifo no original)

Com esse pressuposto, neste capítulo, busca-se explorar as possibilidades de articulação dos estudos da infância com os relativos ao espaço urbano. Essa aproximação pode revelar várias nuances que caracterizam a infância contemporânea, à medida que a chamada cultura urbana se impõe como modo predominante de organização – produção e reprodução – da vida humana.

A própria compreensão da infância como tempo de espera (Ariès, 1981; Santos, 1996), associado à vida familiar e escolar, coincidem com as transformações ocorridas nas sociedades ocidentais, caracterizadas pela aglomeração e pela industrialização, que indicam o nascimento das modernas sociedades, sobretudo as transformações de padrões agrários e rurais em industriais e urbanos. Essas transformações radicais são datadas pelo historiador Eric Hobsbawm (1977) entre os anos de 1789 a 1848. Para o autor, trata-se do meio século mais revolucionário já registrado – uma era de superlativos. Tudo aquilo que poderia ser mensurado era imensamente maior ou menor, após esse período, nunca igual. O mundo conhecido, mapeado, e interligado – em comunicação – era maior que qualquer época anterior, assim como a população do mundo, as metrópoles que se multiplicavam mais depressa que em qualquer outra época, e a produção industrial. A ciência nunca antes fora tão pungente e tão difundida.

Nesse período, uma mistura de inventividade humana – a lâmpada de Argand¹¹ – com o avanço da industrialização e das metrópoles, produziram nas fábricas e nas cidades da Europa (Londres, Dublin, Paris), um novo espetáculo, por meio da iluminação artificial. Entretanto, a outra face dos produtos desse período, para Hobsbawm (1977) manifestava as características também de um mundo, contraditoriamente, mais feio, cujos exemplos seriam as “lúgubres, fétidas e enevoadas vielas dos bairros baixos de Manchester” (p. 322). Precisamente nesse clima, e com o espanto que ele provoca, Engels (1975) produziu seu livro de denúncia, *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, e Baudelaire (1954), seus poemas e ensaios críticos. É também sob o signo dessas mudanças, e no interior de uma das cidades em que elas eram pungentes, que Marx (1983) elaborou sua obra *maestra* – *O capital*.

¹¹ Sistema de iluminação a gás canalizado por meio de tubulações.

Estabelecer uma interface dos estudos da infância com os estudos do urbano implica dar visibilidade ao cenário e à materialização do ser criança na contemporaneidade. O segundo, com suas contradições, expressa a contradição presente na sociedade. A primeira, por sua vez, ganha materialidade nesse contexto, marcado pela segregação das classes e pela divisão da cidade por esse viés. Portanto, por essa mediação, as crianças marcam a paisagem da cidade, sobretudo nas idas e vindas à escola, nos espaços privados das residências e nos condomínios fechados e *shopping centers*. Também, as crianças que ocupam os bairros pobres e subúrbios, favelas e posses urbanas, praças e ruas, assinalam a paisagem das grandes e médias cidades. No caso dos chamados *meninos de rua*, desvirtua-se a visão da criança como ser inocente, que precisa de proteção, alvo de uma mistura de pena e medo, por parte dos cidadãos, expressando pela sua existência a outra face herdada das sociedades industriais modernas, referida por Hobsbawm (1977). De inocentes, as crianças passam a serem concebidas, também, como perigosas e ameaçadoras, pois não ocupam o *lugar* de criança, na família e na escola, e rompem com o enquadramento estabelecido para a infância, não sendo, portanto, crianças em sua *inteireza* (Castro, 1998).

A criança e a cidade

A vida nas grandes cidades é uma realidade para 81,2% da população brasileira (IBGE, 2004). São as chamadas áreas urbanas. Das cidades, emerge e se impõe um modo de vida hegemônico de organização social, econômica, política e cultural. A descrição da concepção moderna de infância, levada a cabo por Ariès (1981), coincide com elementos típicos das aglomerações e da constituição das cidades modernas: o modelo de família nuclear burguesa e de educação escolar compulsória. Ambas representam espaços típicos da criança, desde o início do processo de acelerada urbanização, a partir do século XVIII. Ambas fazem parte da arquitetura, da paisagem e do cotidiano cidadão. As concepções de infância guardam íntima relação com as mudanças macroestruturais ocorridas na sociedade analisadas por Ariès (1981) e que marcam o nascimento da moderna sociedade, e com ela, das suas grandes metrópoles.

Entretanto, em geral, criança e cidade aparecem na literatura de forma fragmentada e pontual, entrecruzando-se quando se discute um desses dois temas. Quando o foco é a cidade e a urbanização, surgem questões referentes a alguma dimensão da infância, descrevendo-se situações, características e particularidades de sua vida, como os espaços de

lazer especializados (praças, centros de jogos) e também o trabalho infantil, dentre outros aspectos. Por outro lado, em trabalhos que tratam da infância, como o abandono de crianças, por exemplo, vez ou outra aparece alguma dimensão da cidade e do urbano, seja o seu cotidiano, a rua ou a casa ou a família ou bairro, seja a violência (institucional ou não).

Engels (1975) descreve as condições extenuantes a que estavam submetidas crianças das camadas populares. O foco do seu trabalho direcionava-se para o fenômeno da industrialização e da urbanização das cidades inglesas da primeira metade do século XIX. O autor discorre sobre questões como o individualismo exacerbado na metrópole e a segregação no interior da cidade, que concentra a classe operária em lugares insalubres e degradantes. Quando discute as condições educacionais das camadas populares, o autor relata as prescrições de profissionais – pediatras – recomendando que, em razão do extremo cansaço, não se excedesse a carga horária de trabalho das crianças, além de doze horas diárias, pois poderiam *comprometer* a aprendizagem dos ensinamentos religiosos ministrados a elas nos finais de semana.

Descrevendo as condições de vida da criança em regime de trabalho nas fábricas inglesas, Engels (1975) explicita uma dimensão da infância ainda em evidência: a do trabalho infantil. Outros relatos dessa natureza são feitos também por Marx (1983), na discussão sobre a jornada de trabalho, em *O capital*. Ao comentar o relatório elaborado pelos *comissários de emprego infantil* acerca das condições degradantes que estavam submetidas crianças pertencentes à classe trabalhadora, Marx (1983, p. 198) afirma: “A jornada de trabalho variava entre 12, 14, 15 horas, com trabalho noturno, refeições irregulares, em regra no próprio local de trabalho, empestado de fósforo. Dante sentiria nessa manufatura suas fantasias mais cruéis sobre o inferno ultrapassadas”. Dessa forma, a inserção da criança em modalidades de trabalho como a descrita pelo clássico da economia política denota crianças cuja vivência do que é concebido como sendo próprio da infância estariam lhes sendo cerceadas (a brincadeira, a ludicidade, a vida escolar), à medida que o trabalho penoso lhes estaria privando de vivenciar esse momento da vida humana¹².

As condições de vida as quais estavam submetidas crianças trabalhadoras das fábricas no período da indústria manufatureira na Europa moderna, eram utilizadas como argumentos, no conjunto da linha de raciocínio seguida pelo clássico da economia política, para denunciar as condições da nova servidão à qual estavam submetidos os *obrerros*, na

¹² Como está expresso no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), elas devem ser consideradas como estando em condição peculiar de desenvolvimento, uma concepção consolidada juridicamente (Brasil, 1990).

sociedade capitalista. Ao denunciar o trabalho infantil e se interessar pelas condições de vida das crianças, Marx (1983) fundamenta-se na tradição humanista centrada na reprovação das práticas de exploração econômica prematura das crianças (Wintersberg, 2001). De certa forma, analisando as transformações que o capital impunha às cidades, transformando-as em cidades urbano-industriais, emerge também em suas análises o tema do trabalho infantil, mesmo que cumprindo a função de argumento em favor da degradação que caracteriza o capitalismo e, conseqüentemente, em favor de um programa socialista alternativo de sociedade. Seu tema central é o capital como principal agente de transformação no interior da sociedade capitalista, subordinando à sua reprodutividade todas as instâncias da vida econômica, social, política e cultural das sociedades humanas. Do exposto, pode-se conjecturar, com base na tradição humanista da qual Marx se faz adepto, a manifestação de um esboço da concepção bastante generalizada atualmente, a de que a infância precisa de proteção. Essa concepção consubstancia-se em leis e, sob o auspício do Estado moderno, regulador de políticas públicas voltadas para a infância, emerge como fruto de certas correlações de forças sociais que, como no exemplo particular do Brasil, têm sido mobilizadas na defesa de crianças e adolescentes e têm apostado no seu protagonismo, dentre os quais, a articulação e organização do Movimento Nacional de Meninas e Meninos de Rua (MNMMR)¹³. A cidade como cenário da infância moderna nasce no contexto da consolidação do capitalismo.

No caso brasileiro, o fenômeno da industrialização, ocorrido a partir da primeira metade do século XX, no período de substituição das importações, manifesta em solo tupiniquim, especialmente em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, o mesmo fenômeno identificado por Marx nas fábricas inglesas. A infância, no caso da classe trabalhadora, nesse contexto, dura até o momento de sua inserção na fábrica. O trabalho nas fábricas é, assim, o mediador entre o fim da infância e a inserção no mundo adulto, e concebido também como antídoto a uma vida marginal. Nesse sentido, uma informação contida no jornal *O Estado de São Paulo* de 25 de julho de 1900, citado por Moura (2004), é esclarecedor. Diz a notícia:

O Dr. Oliveira Ribeiro, chefe de polícia, a fim de reprimir a vagabundagem de grande número de menores, que por aí viviam com fome e no relento, conseguiu um meio de os tirar de São Paulo. Para esse fim, entrou em contato com o Sr. Coronel Pinho, industrial e fazendeiro, residente em Rio Claro, o qual se propôs a colocar em fábricas e fazendas de sua propriedade os menores capturados, que, ali, além de casa, comida

¹³ Organização nacional que envolve crianças, adolescentes e educadores sociais, cujo objetivo fundamental consiste em fortalecer o protagonismo infantil e juvenil e intervir politicamente, nas questões que afetam essa parcela da população. Teve presença marcante, por meio de seus integrantes, na mobilização que deu corpo ao texto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

e roupa, terão um salário, contribuindo por essa maneira, com pequeno esforço, para a regeneração desses infelizes que poderiam mais tarde ser um elemento nocivo à sociedade. (p. 276-277)

A materialização do ser criança, nesse período, resulta de mediações bastante centrais, tais como o trabalho, a família e a escola. Sobre as transformações nos papéis das crianças no interior da família, também em transformação, Cunningham (1995) demarca a centralidade do trabalho no período proto-industrial, que define o período de iniciação da criança na vida adulta, bem como a escolarização compulsória, no período industrial, no curso do pensamento econômico. Diz Cunningham (1995)¹⁴:

A relação das crianças com a família mudou consideravelmente nestes quatro séculos. No início desse período a infância para muitas crianças com idade em torno de sete anos, consistiu em uma lenta iniciação no mundo do trabalho adulto. E no fim desse período em quase todos os países, foi a escolarização regular compulsória para todas as crianças. Muitos historiadores vêem a escolarização compulsória como o ponto final de uma jornada em que as crianças e suas famílias foram movidas por um pensamento econômico, em geral de um proto-industrial para um industrial. Cada uma dessas economias indicara ou demandara diferentes estratégias familiares e, conseqüentemente, diferentes papeis para as crianças. (p. 79-80; tradução do pesquisador)

A respeito da escolarização compulsória, Wintersberger (2001) define as atividades escolares como uma modalidade de trabalho infantil. Elas não recebem um serviço (como direito) da sociedade, ao contrário, elas desempenham um trabalho no interior das sociedades, na perspectiva do capital humano. Para o autor, a escola é o universo do trabalho das crianças nas sociedades modernas, ainda que não exista recompensa financeira para o desempenho de tal atividade. Assim, há, tanto nas expressões do trabalho infantil clássico quanto na modalidade escolar, situações humanas e desumanas. Assim, as sociedades do tempo presente, apenas adiam o problema da exploração econômica da criança, mesmo aquelas em que convivem situações contrastantes, em suas palavras, o capitalismo maduro e o desenvolvimento retardatário. A esse respeito, afirma Wintersberger (2001):

O cotidiano de crianças em idade escolar caracteriza-se primariamente pela instituição escola e pelo tempo dispendido nela e para ela. O trabalho das crianças na e para a escola é, no entanto, uma parte integrante fixa e imprescindível da divisão geracional do trabalho na sociedade moderna. Ele pode, do ponto de vista da carga temporal,

¹⁴ No original: “The role of children within the family changed considerably within these four centuries. At the beginning of the period childhood for most children from about the age of seven consisted of a slow initiation into the world of adult work. Et the end of the period in nearly every country regular schooling was compulsory for all children. Many historians see compulsory schooling as the end point of a journey in wich children and their families had moved from a peasant economy, often via a proto-industrial one to an industrial one. Each of these each economies suggested or enforced different family strategies, and consequently different roles for children” (Cunningham, 1995, p. 79-80).

física e psíquica ser classificado como equivalente ao trabalho de ganha-pão dos adultos, e tão insubstituível no funcionamento de uma economia e sociedade moderna como as atividades profissionais dos adultos (...) se – seguindo o discurso marxista – máquinas são vistas como trabalho vivo coagulado, logo as qualificações básicas de adultos ocupados, evidentemente necessárias nas sociedades industriais, nada mais são do que trabalho infantil coagulado. (p. 96)

A temática do trabalho infantil, apesar de não constituir o tema central do presente estudo, vem ilustrar bem o papel desempenhado pela criança nas sociedades ocidentais modernas. Para a linha de raciocínio que se adota no presente estudo, vale enfatizar que tanto a infância quanto a cidade são esses dois atores, dentre outros, que emergem no mundo moderno. Do ponto de vista de análise, significa também aproximar a temática da cidade e a infância, para entender as crianças e os desafios aos quais estão envolvidas, dentre eles as transformações ocorridas no interior da família, no mundo do trabalho e também na atividade especializada desenvolvida pela criança na escola. Na cidade, essas transformações são mais visíveis e mais nítidas.

A industrialização e a urbanização generalizaram-se e também a segregação das camadas sociais. Nesse aparente contraste, de uma ordem caótica, o espaço urbano expressa a própria essência dessa sociedade, constituindo várias cidades em uma só, em que a fragmentação, a segregação sócio-espacial, constituem lugares no interior da cidade como signos da divisão das classes, bem como de constituição de indivíduos centrados, exclusivamente, sobre si mesmos, muitas vezes próximos fisicamente, porém, mantendo entre si relações funcionais, puramente formais, mediadas pelo aspecto econômico, mantendo-os distantes uns dos outros, e gerando uma atitude correspondente ao modo de interação citadino caracterizada pela indiferença, a chamada atitude *blasé*.

Realizando uma leitura diversa de outras interpretações que viam nesse *caos* uma anomalia, Engels (1975) nele identifica a expressão das contradições que se encerram no interior do processo *sócio-metabólico* do capital, para usar uma expressão de Meszáros (2002). Trata-se de contradições que essa ordem específica engendra como desordem: a desordem urbana. “Engels descobre a ordem e a desordem urbana (da cidade e da habitação), e as considera significativas. Elas revelam a cidade inteira”, assinala Lefebvre (2001, p. 21).

A cidade é a materialização de determinadas relações sociais, uma *obra*, produção humana que se aproxima mais da obra de arte e do valor de uso, que, no entanto, com a industrialização, foi tomada de assalto (Lefebvre, 2001; Hobsbawm, 1977). Nesse sentido, Lefebvre (2001), lembra que a *polis*, a cidade grega, foi o berço da razão. Nela teria nascido a filosofia como discurso racional sobre o mundo e sobre o ser, o *logos*.

Para Lefebvre (2001), a cidade também atravessou a história como obra dos homens, em consonância com as matizes das sociedades nas quais ela atualiza-se. A cidade urbano industrial é a cidade em sua nova roupagem.

A paisagem urbana é o aspecto visível do espaço – o aparente – e expressa o conteúdo – as relações – que a formam. São objetos e suas disposições os sons e os odores, os indivíduos e seus movimentos. A observação da paisagem urbana fornece pistas para a compreensão do espaço urbano. Permite perceber a espacialização das diferentes camadas sociais (áreas deterioradas, segregadas, nobres), e também a historicidade da sociedade materializada na paisagem, por meio de formas antigas que permanecem, não mais com as funções para as quais foram criadas.

O espaço urbano é caracterizado por relações sociais em movimento, as quais são as próprias relações sociais materializadas no espaço. Cidade e espaço mantêm entre si uma interdependência dialética. A cidade é o concreto, o conjunto de redes, a materialidade visível do urbano. O urbano é o abstrato, o que dá sentido e natureza à cidade. O espaço urbano é produzido e não organizado. É um componente da produção social em geral e possui uma lógica e uma dinâmica, próprias dessa produção social, de um modo de produção da sociedade (Lefebvre, 2001).

Para Lefebvre (2001), a noção de cidade evolui, é trabalho materializado, elemento de uma totalidade espacial, marcando o limite entre a cidade e o urbano. A cidade possui também a marca do que foi um dia como espaço, o que se comunica nas suas ruas e prédios, nas casas e monumentos. Compreender e explicar a produção do espaço urbano implica entendê-lo em relação à sua *forma* (cidade), mas não se reduzindo a ela. A cidade expressa muito mais que uma simples localização e arranjo de lugares, expressa um modo de vida, ligado a todas as esferas da vida social: cultural, simbólica, psicológica, ambiental, educacional.

Lefebvre (2001) refere-se ao modo de viver, de morar, de habitar e de modular o cotidiano. Interessa apresentar os níveis de análise que podem ser úteis ao estudo da cidade e do urbano. A cidade, portanto, pode ser estudada com base em sua estruturação social, em que instituições e ideologias ganham materialidade sensível em sua arquitetura, nos prédios públicos, praças e órgãos ligados ao Estado e/ou à igreja. Na cidade, há uma dimensão política em que se organizam a sede do governo, a polícia e a delegacia. A ideologia religiosa surge na imediatividade da catedral e na sede dos organismos religiosos.

O espaço urbano é, ao mesmo tempo, uma organização espacial transformada pela ação do homem, lugar em que se produz e reproduz a vida, tendo, como um de

seus elementos, as ações humanas, com seus códigos e significados. O espaço urbano é também, por si mesmo, um significante que recebe o seu significado no processo histórico de constituição da paisagem urbana. Nesse contexto, o espaço é testemunho vivo da história que representa. É também lugar que delimita o espaço da intimidade (a casa), o lugar da vida pública (a rua) e o lugar do sagrado (o templo).

Lefebvre (2001) concebe que o uso de categorias provenientes da lingüística e sua utilização na análise do urbano constituem-se em uma semiologia do urbano. Esta, de um lado, pode tornar-se um empreendimento do mais alto grau de interesse teórico e prático, e de outro, pode, dependendo da abordagem que se utiliza, incorrer no risco de conceber o fenômeno urbano como um conjunto significante, realizando-se uma fetichização da relação formal significante-significado. Um inconveniente dessa natureza consiste, para Lefebvre (2001), “na aceitação passiva da ideologia do consumo dirigido” (p. 63). Incluindo os signos no rol dessa diversidade de bens de consumo, segundo Lefebvre (2001),

consume-se tanto signos quanto objetos: signos da felicidade, da satisfação, de poder, da riqueza, da ciência, da técnica (...) são as significações dessa sociedade que são entregues ao consumo (...) aquele que concebe a cidade e a realidade urbana como sistema de signos está entregando-os implicitamente ao consumo como sendo objetos integralmente consumíveis como valor de troca em estado puro. Mudando os lugares em signos e valores, o prático-sensível em significações formais, essa teoria também muda em puro consumidor de signos aqueles que os percebem. (p. 64)

Castells (2000) desenvolve considerações relativas à análise do simbólico urbano, na mesma direção. Segundo o autor, ao operar uma separação entre os conceitos de significante e significado, incorre-se no erro de instituir uma autonomia entre esses dois termos. Suas críticas podem ser estendidas também às tendências contemporâneas que concebem a realidade social como meras negociações de significados elaborado no cotidiano, atribuindo à linguagem o poder de instituir a própria realidade.

Em síntese, a proposta de Castells (2000) sobre o estudo do simbólico urbano implica inseri-lo no contexto das *determinações ideológicas gerais*. As formas espaciais devem ser consideradas como formas materiais de expressão da ideologia. Para o autor, há um efeito de conjunto uma carga simbólica própria às formas espaciais, “em função da sua inserção na história cultural das formas” (p. 308).

Para o propósito deste capítulo, é importante ressaltar algumas lacunas identificadas por Castells (2000), que as concebe como ausência potencial da dimensão do sujeito nos estudos do simbólico urbano. Primeiramente, o autor constata uma tendência do que chamou de uma lógica dominante, que busca eliminar as experiências

contraditórias, sem, no entanto, consegui-lo. Ora, são precisamente essas *brechas* que denunciam a existência de um sujeito que não sucumbe no interior dessa lógica. Nesses resvalos, que a lógica dominante, por mais que se empenhe em homogeneizar e controlar, não consegue conter, é que se encontra o obscuro universo do sujeito. Castells (2000) afirma:

nossas observações elementares visam apenas indicar um vazio, e delimitar um espaço teórico que está para ser preenchido e cuja existência constatamos, em aberto, no decorrer de pesquisas onde estes efeitos simbólicos eram, ao mesmo tempo, materialmente identificáveis, por sua refração em certos domínios, mas intelectualmente incompreensíveis por falta de instrumento de pesquisa. (p. 310)

Invertendo as premissas de uma semiologia estruturalista, o autor identifica esse vazio, precisamente, na delimitação da carga simbólica da estrutura urbana, com base na “apropriação social do espaço que é feita pelos indivíduos” e assinala:

é necessário que um procedimento que parta das práticas ideológicas não incorra no subjetivismo, pois as práticas só podem ser compreendidas em relação ao conteúdo ideológico veiculado e da posição que ocupa no processo de conjunto. (Castells, 2000, p. 310)

A linguagem do espaço constitui-se, no entanto, como a interface que estabelece com os sujeitos que o habitam, e que lhes confere a dinamicidade que lhe é característica. Entretanto, o espaço urbano é um invólucro de cenários e atividades e também o abrigo de processos subjetivos que interagem com esses outros elementos, não sendo idêntico a nenhum deles. Conseqüentemente, o recorte da pesquisa, em um espaço-tempo determinado, que queira apreender esses processos subjetivos, necessita utilizar conceitos que sejam capazes de considerar a interação dos vários elementos que constituem a totalidade da vida na cidade, não perdendo de vista a especificidade que lhe é peculiar.

Portanto, não se pode realizar uma tipologia do espaço caracterizado como posse urbana – por exemplo – com base em uma conformação objetivista, simplesmente. Por isso mesmo, para ter acesso à dimensão subjetiva do sujeito que habita esse espaço, aprioristicamente qualificado como degradante, insalubre, considerado como *área de risco*, recorre-se ao conceito de sentido – como originariamente esboçado por L. S. Vigotski (2001), isto é, como um constructo teórico capaz de evidenciar a singularidade do sujeito, sem perder de vista o contexto em que essa singularidade se processa em termos vivenciais, como uma síntese da totalidade do seu ser no cenário social que se qualifica de espaço urbano.

Uma forma de estudar o modo de a criança realizar sua leitura do mundo leva em conta as várias dimensões do sujeito-criança, produzido socialmente, mas também capaz de produzir sua própria história, de dar sentido ao mundo que o cerca e de compartilhar significados elaborados social e historicamente por meio do desenvolvimento da linguagem. Essa perspectiva no estudo da infância demonstra sua riqueza para a compreensão das várias faces da infância contemporânea (Sousa, 1994; Sousa, 2001; Sousa, 2003) e, conseqüentemente, da sociedade que a constitui e a qual é por ela constituída.

Subjetividade, infância e espaço urbano

Rizzini (1997), ao analisar os principais temas sobre infância e adolescência no Brasil nos séculos XIX e XX, constata que os estudos sobre meninos e meninas de/na rua tiveram um aumento crescente a partir da década de 1980, considerada, por sua vez, um marco na história da infância. Era o momento da abertura política no Brasil, do surgimento e/ou envolvimento de uma série de agências multilaterais como Nações Unidas para a Infância (Unicef), Nações Unidas para Educação e Cultura (Unesco), Organização Mundial de Saúde (OMS) e dos movimentos de defesa da infância (Sousa, 2001). O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990) – consolidou uma nova concepção, na qual a criança e o adolescente são tidos como sujeitos de direitos. A problemática vivida pela população infantil e juvenil, em especial a infância pobre, ocupa espaço privilegiado nas agendas de pesquisadores das ciências humanas e sociais, em universidades e outras organizações, orientados por uma perspectiva crítica em relação à questão das desigualdades sociais.

Os trabalhos de Sousa (1994, 2001) representam uma síntese de dois processos que marcam esse período histórico. De um lado, a busca de construção de alternativas de intervenção/compreensão de crianças e adolescentes das camadas populares, por meio da atuação no Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão, Aldeia Juvenil (Cepaj) da Universidade Católica de Goiás (UCG) e, de outro, o amadurecimento de uma psicologia social com fundamentos na teoria histórico-crítica de Vigotski. Para Sousa (2001),

o reconhecimento da criança como sujeito concreto inserido num contexto que o produz leva a compreender a posição desse sujeito no contexto social, a situá-lo numa realidade ampla e tentar apreender o processo pelo qual ele (sujeito) se forma. Sem esse enfoque tem-se uma análise parcial do problema, uma espécie de “psicologismo”, uma abordagem insuficiente, incapaz de dar conta do processo de exclusão/inclusão social a que estão submetidos milhares de crianças adolescentes e adultos. (p. 173)

Ao estudar o significado do trabalho para crianças das camadas populares, Sousa (1994) revela sua face contraditória, com seu impacto na subjetividade das crianças. O trabalho infantil funciona como mediador do *status* da criança no interior da família, por ser legitimado como uma forma aceitável, incentivada e valorizada de inserção social da criança pobre. Revela também o caráter ideológico, operando quando as crianças, e também suas mães associam trabalho com felicidade, considerando criança feliz e “bom menino” aquele que obedece. Por outro lado, seu estudo revela que as crianças sentem o trabalho como ruim, cansativo e sujo. O dilema vivido por essas crianças é que o trabalho infantil também se mostra para elas como “única oportunidade de valorização social, afetiva e de auto-estima” (Sousa, 1994, p. 171). Em seu estudo, a autora desvela a relação dialética existente entre a ideologia do trabalho e a constituição subjetiva da criança das camadas populares, causadora de sofrimento, em uma forma de inclusão perversa, para usar a expressão de Sawaia (1999).

A infância pobre tem sido nomeada de várias formas, de acordo com o momento histórico (Sousa, 2001). Na contemporaneidade, a discussão acerca da infância dá-se por meio de fragmentos que escondem as múltiplas faces do fenômeno, servindo mais para a construção de rótulos estigmatizantes. Esses rótulos têm a mesma função utilitária da moda que, em vez de revelar as reais condições de vida da infância marginalizada, a encobrem. Como fenômeno psicossocial, Sousa (2001) busca investigar um desses rótulos, que marcou a década de 1990. Analisando o discurso de depoentes da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da prostituição infantil e juvenil, procura identificar as ideologias subjacentes a esses discursos, direcionados as crianças, adolescentes e a famílias pobres. Ao usar conceito já marcado por estereótipos e preconceitos – prostituição feminina adulta – os depoentes demonstram confusão no uso do termo aplicado a crianças e adolescentes, em que *abuso sexual* e *exploração sexual* aparecem como sinônimos, chegando, enfim, a “culpabilizar” crianças adolescentes e família e “desculpabilizar” a sociedade. A autora alerta também para o risco de uma compreensão fragmentada do fenômeno, como sendo caracterizados até o momento nos estudos da infância, a qual pode gerar propostas de intervenção desconectadas da realidade. Finalmente, desenvolve alguns comentários sobre os cuidados a serem observados pelos que pretendem realizar estudos sobre o tema: delimitar faixa etária, gênero, formas de atividade das crianças.

Com essa orientação, voltada para compreensão da subjetividade da criança na contemporaneidade, com o objetivo de construir uma compreensão mais próxima acerca do que a criança pensa e sente, no contraponto com a sociedade, a abordagem histórico-

crítica voltada para o estudo da infância vem contribuindo para a constituição de uma leitura da infância fundada na concepção de que a criança é sujeito de direitos, atuando socialmente, construindo e sendo construída na relação contraditória com a realidade social e com as mudanças realizadas pela humanidade, no decorrer de sua história. A cidade, como obra produzida pelo trabalho humano ao longo da história, para a grande maioria das crianças, é um lugar de contexto e de cenário de vida, um lugar privilegiado em suas vidas.

Essa produção resultou na compreensão de existência de diferentes lugares, lugares de diferentes grupos, lugares contraditórios. A produção do espaço urbano é feita com base na racionalidade capitalista, que define lugares na cidade, segundo o processo de produção, o que permite uma análise da produção de periferias, de favelas, de bairros operários, de auto-segregação das camadas sociais dominantes e de centros deteriorados. Todos esses processos tendem, no início do século XXI, a acentuar-se em nível mundial, com impactos ainda não plenamente avaliados, sobre as condições de vida das populações, cada vez mais aglomeradas em metrópoles no mundo inteiro. Entretanto, algumas tendências globais podem ser identificadas nessa relação da vida urbana com crianças e famílias.

Para Rizzini (2001), a ênfase às questões referentes à globalização da economia dá-se em detrimento de outros aspectos desse fenômeno, em especial o que se refere às mudanças ocorridas no meio social e na esfera psicológica dos indivíduos, tema negligenciado e pouco debatido. Um exemplo de questões que podem ser formuladas nessa direção consiste em questionar os impactos desse processo na constituição e na organização das famílias e seu impacto na constituição subjetiva das crianças.

Rizzini (2001) afirma que um dos grandes desafios para o terceiro milênio continua situado no novo/velho tema das desigualdades sociais, econômicas e políticas, que intensificam a segregação e aumentam a separação entre ricos e pobres. Nesse sentido, indica algumas transformações no âmbito da família e seus possíveis impactos na vida da criança, e, dentre os apresentados, destacam-se alguns considerados pertinentes no contexto deste trabalho. Pode-se apontar a diminuição do espaço de autonomia das crianças no contexto urbano – elas tendem a manter-se em espaços restritos, em razão dos perigos relativos à violência que se manifesta de formas variadas no contexto urbano. Por outro lado, as famílias permanecem menos tempo juntas, e a criança fica restrita ao espaço da creche, da escola, convivendo mais com seus pares e, muitas vezes, permanece sozinha em casa, tendo a televisão como companhia.

O cotidiano das grandes cidades é marcado pela intolerância em relação ao *outro*, evidenciando uma tendência para a segregação social e, ao mesmo tempo consolidam-se valores como direitos humanos, cidadania, ética, criando um abismo entre esses valores e as condições concretas de vida da população. Portanto, a discussão da relação criança/cidade passa necessariamente pela noção de direitos de cidadania – um direito à cidade, como valor de uso (Lefebvre, 2001).

Nesse sentido, ao conceber a criança como sujeito, busca-se superar na contemporaneidade a *razão desenvolvimentista* (Castro, 2001) na compreensão da criança. Esse modo de concebê-la implica a possibilidade de construir uma leitura que avance em termos de superação da visão da criança como ser *imaturado* e *pouco desenvolvida* em relação ao adulto. Castro (2001) afirma a necessidade de aprofundar reflexões sobre possibilidades alternativas de compreensão da infância na época contemporânea. Uma possibilidade, diz ela, consiste em buscar avançar a compreensão da infância como, por exemplo na questão ético-política, traduzida no confinamento da criança no ambiente da casa e da escola e na noção de minoridade, que reduz os direitos políticos da criança e favorece sua exclusão dos espaços de decisão sobre os rumos da cidade.

Castro (2001) concebe que a ação da criança passa a ser considerada condição de emergência do sujeito e do mundo, e nessa perspectiva, a questão do urbano surge como desafio situado nos limites das possibilidades do sujeito-criança na contemporaneidade: a *polis*, espaço de convivência entre os homens.

Nessa perspectiva, a cidade é o palco em que se realiza a experiência da criança. É o campo de experimentação de novas subjetividades e socialidades. Em seus estudos, Castro (2001) busca identificar os modos como esses atores aprendem e convivem, valendo-se de outros modos de inserção social que não sejam a família e a escola. Pretende apreender como a criança aprende e convive no contexto da cidade.

Castro (2001) apresenta uma abordagem alternativa à concepção desenvolvimentista de infância, responsável, segundo ela, pelo enclausuramento da criança na família e na escola, noção de criança como ser dependente, também no âmbito da normatividade jurídica. Para a autora, a criança é um sujeito de ação e deve ser discutida do ponto de vista de sua participação e de sua intervenção na vida social e cultural. Em contraposição à noção de que a criança é o oposto ou inferior ao adulto, a concepção de Castro (2001) atribui à criança o lugar de igualdade, pela capacidade de agir sobre o mundo, e especificidades e singularidades desse agir configuram-se como momentos

provisórios estabelecidos historicamente, e a ação torna-se a possibilidade de construção de novas configurações da realidade social (do agir no mundo e sobre o mundo).

Um outro estudo direcionado à compreensão dos modos de subjetivação de crianças e adolescentes sobre suas experiências de viver na cidade foi desenvolvido por Castro *et al.* (2001), buscando responder de que modo “seus sentimentos, percepções e mentalidades são afetados pelas vivências nas grandes cidades” (p. 11).

As atividades foram realizadas em grupos de discussão chamadas Oficinas da Cidade, que ocorreram em várias instituições de três cidades brasileiras (Rio de Janeiro, São José dos Campos e Fortaleza). Discutiram-se temáticas divididas em três tópicos: cidade real, cidade ideal e cidade possível.

Os resultados desse trabalho constataram a vivência da fragmentação nas antinomias prosperidade-carência, abundância-falta, otimismo-deseesperança, o que, para os pesquisadores, são “reflexões e análises dos processos de subjetivação dentro das condições de metropolização das cidades contemporâneas” (Castro *et al.*, 2001, p. 18).

Outro trabalho dessa natureza foi desenvolvido por Vögel, Vögel e Leitão, (1995), com o objetivo de colocar em evidência o olhar das crianças sobre as cidades. A pesquisa foi realizada em 1983, publicada com o título *Como as crianças vêem a cidade*. Foi considerada pelos autores “um primeiro ensaio de vocalização do ponto de vista de crianças e adolescentes do Rio de Janeiro sobre sua cidade e sociedade” (p. XIV). O trabalho consistiu em solicitar às crianças, alunos do ensino fundamental da rede pública e particular do Rio de Janeiro-RJ, que se pronunciassem sobre temas relativos à metrópole. Com a premissa de que crianças e adolescentes são atores sociais, capazes de restituir à sua maneira a questão urbana, foram construídas e analisadas três mil cartas e desenhos de crianças provenientes de 24 escolas, contemplando desde aquelas de núcleos urbanos até as da zona rural, dos condomínios fechados às favelas, dando condições de abranger as várias perspectivas sobre a cidade. Os temas tratados na pesquisa foram: moradia, poluição, lazer e diversão, paisagem, serviços e equipamentos, violência e segurança no bairro e na cidade, centro, governo e associação de moradores, atividade e trabalho.

Constatou-se que, diferentemente do que foi proposto pelos organizadores do estudo, que orientaram os trabalhos por temáticas (o centro, a poluição, os serviços, equipamentos, etc), as crianças mostraram que essas temáticas não correspondiam ao modo de elas perceberem e representarem a cidade do Rio de Janeiro. Entenderam o meio urbano “relacionando tudo com tudo, ligando as coisas umas às outras” (Vögel; Vögel; Leitão, 1995, p. 131).

Os autores estabeleceram um paralelo do pensamento das crianças com o de determinados urbanistas, que, em oposição a um exagero analítico, recorrem à idéia da cidade como um modelo orgânico, como expressão do que é e do que poderá vir a ser (Lefebvre, 2001). Um argumento para a escolha de crianças estudantes do ensino fundamental refere-se à constatação de que, naquele momento de suas vidas, passam a assumir responsabilidades, realizam, sozinhas, muitas vezes, o trajeto da casa para a escola, estabelecem contatos mais expansivos com a cidade, podendo assim fazer sua avaliação da cidade com base no cotidiano (Vögel; Vögel; Leitão; 1995). Enfim, esse estudo teve um claro objetivo de construir, por meio dessas atividades, a consciência do urbano pelas crianças, buscando subsidiar as escolas com uma cartilha na qual estivessem expressas as produções das crianças sobre a metrópole, com o objetivo de “treinar a consciência do urbano através da escola” (p. 132). Constatou-se também no estudo uma ambigüidade sobre o que pensam as instituições sociais, como escola e família, em relação à cidade, e o que as crianças processavam dessas informações, resultando em um misto de reprodutividade ingênua de falas de adultos, com suas próprias elaborações. No seu conjunto, trouxe “um desenho da complexidade dos quadros atuais da experiência urbana em nosso país” (p. XV).

Esse estudo pode ser incluído no âmbito dos trabalhos exploratórios, uma vez que apresenta grande riqueza de leituras possíveis das produções de crianças e jovens sobre as temáticas urbanas. Há algumas interessantes constatações, como a que identifica, nas redações das crianças sobre a casa, o elemento *jardim* como um componente indispensável da estruturação do espaço de morar, além do modo como as crianças apreendem as contradições e as desigualdades sociais, idealizando uma *casa boa*, em contraposição à sua moradia, como fizeram as que vivem em favelas. Permanecem indicações, para estudos em outras realidades sociais, de alguns aspectos levantados no trabalho, já que a cidade apresenta elementos de particularidade, restando saber se a experiência do urbano apresenta algo de universalidade na experiência dos habitantes das cidades brasileiras na atualidade.

Aproximar os temas criança e cidade, concebendo a primeira como sujeito de direitos, remete ao conceito de cidadania que, apesar do vazio retórico que o acompanha atualmente, mantém em sua gênese uma íntima relação com a própria noção de cidadão. Essa constatação aponta o predomínio da *polis* no modo de vida contemporâneo.

Portanto, problematizar a infância no contexto urbano, em certo sentido, significa trazer à tona a própria discussão da tríade cidade, cidadão e cidadania. A noção de cidade

educadora tem buscado expressar essa dimensão possível de conceber a cidade. Para Carrano (2002), três são as dimensões possíveis de focar as cidades do ponto de vista educacional: como educação formal, isto é, enfatizando o aprender na cidade, concebendo o meio urbano como agente educador; como educação informal, não-institucionalizada; e, finalmente, tendo a cidade como conteúdo educativo – aprender e apreender a cidade, por meio da educação escolar.

Considerando que na cidade formam-se valores, modos de ser e de agir, ser cidadão significa exercer o direito de ir e vir (circular), morar e produzir na cidade, criar direitos no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública (Lefebvre, 2001). Nesse sentido Cavalcanti (2001) afirma: “Essa consciência deve surgir de uma situação de escassez, vivida pelos pobres das cidades, pelos excluídos, pelos marginalizados. Eles são os agentes da mudança” (p. 20).

A cidade na vida social contemporânea emerge como espaço social privatizado, caracterizado pela fragmentação crescente e pela formação dos guetos, resultando em um estranhamento do *Outro* que se encontra ao lado. Para Sheber, Hoghes e Hoffman (*apud* Rizzini; Butler, 2003), o espaço tornou-se cada vez mais privatizado, invertendo uma concepção de espaço público, aberto e heterogêneo. Percebe-se o abandono das ruas das cidades por uma elite urbana, que passa a viver em comunidades muradas, além da tentativa de privatização de praias (no caso da cidade do Rio de Janeiro) e de considerar certos bairros como privilégio da classe média.

Todos esses trabalhos, apesar de levantarem uma série de questões pertinentes relativas à constituição subjetiva de crianças, na urbanidade contemporânea, caracterizada pela fragmentação das relações sociais, pela segregação das camadas sociais no interior da cidade, não se centram em uma teorização sobre o modo como se dá a mediação da cultura urbana, na constituição subjetiva de crianças, com possibilidade de revelar suas peculiaridades.

Investigar a constituição subjetiva de crianças das camadas populares, por exemplo, em relação ao espaço imediato de moradia, como parte de uma dinâmica maior que integra toda a cidade, buscando saber como as heranças sociais recebidas pelas crianças – dos avanços tecnológicos às desigualdades sociais – participam da sua constituição, implica investigar o seu lugar de moradia, segregado, estigmatizado, poluído e insalubre, mas que pode ser útil para descortinar essa face – urbana/rural – da infância contemporânea.

CAPÍTULO II

CIDADE, BAIRRO E FAMÍLIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL E DEMOGRÁFICA

Uma paisagem invisível condiciona a paisagem visível.
(Ítalo Calvino, *Cidades invisíveis*)

Eu sou donde eu nasci, sou de outros lugares.
(Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*)

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar a área de posse urbana Vila Coronel Cosme, na qual está inserida a população pesquisada. Busca contextualizar o objeto de estudo em pauta – sentidos/significados de morar na posse urbana para crianças – articulando universalidades e singularidades por meio de particularidades. A primeira parte deste capítulo apresenta o surgimento dessa área de posse no processo de aglomeração urbana na cidade de Goiânia. Para tanto, apresentam-se algumas informações sobre a urbanização em sua especificidade no Centro-Oeste brasileiro e, também, sobre a história do bairro, reconstruída com base em inserções de profissionais e estudantes que atuam no Programa de Direitos Humanos (PDH/UCG), já que não há registro específico sobre a história¹⁵ local da vila¹⁶. Além das informações do Censo 2000 (IBGE, 2004) sobre o bairro, revela-se também a estrutura física (casas, ruas, comércios, igrejas), a dinâmica do cotidiano durante a semana e nos finais de semana.

Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2004), posse urbana é denominada “setor especial de aglomeração sub-normal”, e aglomerado subnormal consiste em,

¹⁵ Alguns autores definem a história centrada em locais específicos, como *história do lugar* (Santos, 2002), e outros, como *história circunstancial* (Martins, 2002). Na história circunstancial, tempo e espaço não podem ser separados, por isso, na história local “a história do cotidiano não tem sentido quando separada do cenário em que se desenrola” (Martins, 2002, p. 19). É intimista, de vizinhança e de pequenos grupos, o que implica lidar com o tempo em uma escala muito fragmentária. “Quanto menor a fração de tempo de uma relação social, mais difícil descrevê-la e explicá-la” assinala Martins (2002, p. 19).

¹⁶ No corpo deste trabalho, utilizar-se-á o termo vila para referir-se à área de posse da Vila Coronel Cosme.

um conjunto constituído por um mínimo de 51 domicílios, ocupado ou tendo sido ocupado recentemente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular), dispostas em geral, de forma desordenada e densa, carente, em sua maioria, de serviços públicos essenciais. (s.p.)

O setor especial possui, segundo definições do IBGE (2004), características que exigem um tratamento diferenciado de coleta de informações, em relação aos setores comuns ou não-especiais¹⁷. A vila é circunscrita pelo IBGE (2004) como o setor censitário 0012, do subdistrito 25 e distrito 5 (referente à cidade de Goiânia)¹⁸. A Secretaria de Planejamento Urbano Municipal (Goiânia, Seplam, 2005) inclui a Vila Coronel Cosme como uma das 178 áreas de posse urbana de Goiânia, compondo os chamados loteamentos irregulares e loteamentos clandestinos as áreas definidas pelo IBGE como subnormais. Essas áreas foram mapeadas por esse órgão municipal e se constituem conforme a tabela 1.

Tabela 1: Áreas de subnormalidade em Goiânia por categoria, número de domicílio, população e percentual da população da cidade

Áreas subnormais	Quantidade	Domicílios	População	Percentual
Áreas de posse	178	15.074	58.789	5,39
Loteamentos clandestinos	38	12.964	50.560	4,63
Loteamentos irregulares	23	16.043	64.000	5,83
Total	239	44.081	173.349	15,85

Fonte: Goiânia, Secretaria de Planejamento Urbano Municipal (Seplam), 2005.

Em Goiânia, existem 178 áreas de posse, as quais possuem 15.074 domicílios e uma população de 58.789 pessoas. No conjunto, essas áreas correspondem a 5,39% da população total que residem nas chamadas áreas de subnormalidade. Os loteamentos clandestinos são em número de 38 áreas, com 12.964 domicílios e uma população de 50.560 pessoas. Em termos percentuais, representam 4,63% da população residente em

¹⁷ Dentre os setores especiais, encontram-se as instituições definidas por Goffman (1997) como *instituições totais* (as quais seriam melhor definidas como instituições totalitárias), tais como prisões e penitenciárias, conventos e hospitais (dentre os quais, os manicômios e hospitais psiquiátricos). Alguns habitantes de *aglomerados subnormais*, como é o caso da posse urbana, mantêm ou mantiveram, um intercâmbio com os demais *setores especiais*, especialmente os hospitais psiquiátricos e as prisões, e os setores subnormais atestam uma geografia do *desvio*, da *desordem* e da *loucura*, marcados pela repressão coercitiva e suas formas congêneres. Para o sujeito subnormal, definido de um ponto de vista psicologizante, surge uma geografia da subnormalidade. Pode-se então dizer que, alguns espaços geográficos da cidade são não apenas um lugar habitado pelos *pobres*, mas constituem em *lugar dele*. Para um sujeito *desqualificado* e *desviante*, trata-se de uma geografia que o circunscreve e o define.

¹⁸ Nos dados referentes ao censo demográfico 2000, existentes no CDRom disponibilizados pelo IBGE, esse setor censitário consta no mapa com o número 520870705250012. O município de Goiânia recebe o número 08707, o distrito Goiânia, o 5 e o subdistrito, 25 [Unidade Territorial de Planejamento (UTP) Bairro Feliz], e a vila o número 0012 (ver figura 2 na página 53).

áreas de subnormalidade. Os chamados loteamentos irregulares são em número de 23, nos quais existem 16.043 domicílios e uma população de 64.000 pessoas. Em termos percentuais, representam 5,83% da população das áreas de subnormalidade habitacional em Goiânia.

No conjunto, as áreas qualificadas de subnormais, de acordo com as informações citadas, correspondem, na cidade de Goiânia, a 15,85% da população total da cidade (de 1.093.007 habitantes), com 173.349 habitantes. A Vila Coronel Cosme possui cerca de 325 domicílios e 1.270 habitantes (IBGE, 2004), o que representa (se calculado esse número em relação à população das áreas de posse) 2,16% da população total das áreas de posse, (como descrito na tabela 1) com 58.789 pessoas residentes. Em relação às áreas de subnormalidade, a Vila Coronel Cosme contribui com 0,73% da população dessas áreas, cujo número absoluto é de 173.349 pessoas. De acordo com esses números, a Vila Coronel Cosme, em termos populacionais, representa 0,12% da população total de Goiânia, incluindo população urbana e rural. A vila é, também, uma das posses urbanas mais centrais da cidade de Goiânia.

Breve histórico da ocupação da vila

O nome Vila Coronel Cosme, dado por ocasião do seu parcelamento no ano de 1950, tem como referência Cosme José do Nascimento, que tinha patente de militar. Em documento da Secretaria Municipal de Planejamento Urbano¹⁹ (Goiânia, Seplan, 2005) que registra informações técnicas e legais sobre a área, consta: “o parcelamento *Vila Industrial Coronel Cosme* foi aprovado pelo decreto 65 de 29 de Dezembro de 1950, tendo como parcelador Cosme José do Nascimento” (grifos do pesquisador). O documento é assinado pelo então prefeito da cidade, Eurico Viana. O ano de 1950, por sua vez, registra o marco do parcelamento do solo urbano em Goiânia pela iniciativa privada, com o conseqüente impacto sobre a paisagem urbana e a organização sócio-espacial da cidade. Até então, somente o governo estadual tinha essa prerrogativa. Constitui, portanto, segundo estudiosos da expansão urbana de Goiânia (Estevam, 1998; Moysés, 2004; Moraes, 2002), a segunda fase do processo de expansão urbana da capital goiana. Em entrevista realizada por Alailde Angélica (PDH/UCG, 2005)²⁰, antigo morador da vila afirma:

¹⁹ Iplan CINF/NCC/ nº 974/97, código segundo o qual internamente, a instituição denomina esse documento.

²⁰ Aluna do curso de Serviço Social, cujo trabalho de final de curso – monografia – consistiu em pesquisar o histórico de organização de moradores da Vila Coronel Cosme.

Desde 1930 foi falado pra fazer a nova capital em Goiânia, por Getúlio Vargas e Pedro Ludovico Teixeira. Doido pra ver Goiânia crescer [Pedro Ludovico] doou a área, para um Coronel Chamado Cosme, este tinha uma cerâmica muito grande em Pires do Rio, onde ele veio para Goiânia, com o incentivo de ganhar aqui uma extensa área, que ele deu o seu próprio nome, de Vila Coronel Cosme. Nesse tempo era os Caiados que mandavam em Goiás Velho. (Masculino, 93 anos, s. p.)

Considerando o tensionamento e a resistência no qual esteve envolvido o processo de transferência da capital da antiga Vila Boa para a Goiânia, na década de 1930 (Silva, 2001), não deixa de ser plausível a hipótese de doações de terras como estratégia de consolidação do projeto da nova capital. Contraditoriamente, as mesmas terras doadas pelo poder público, para posse privada, parceladas na década de 1950, para instalações industriais, chácaras de recreio e outros, na década de 1970, na terceira fase de expansão da cidade, foram ocupadas, e constituíram sua característica inicial como *área de posse*, por migrantes, antigos trabalhadores rurais, transformados em trabalhadores da indústria metalúrgica.

Segundo informações existentes no histórico daquela área, presentes em arquivos da Seplam (Goiânia, Seplan, 2005), ela foi planejada como uma *vila industrial*, e seu parcelamento seguiu essa premissa no plano de loteamento, destinando a maioria dos lotes para instalações industriais²¹. O ano de 1950 constituiu precisamente o marco do início do processo de parcelamento do solo urbano de Goiânia levado a cabo pela iniciativa privada. Antes desse período, o parcelamento do solo urbano e a constituição de loteamentos eram realizados exclusivamente pelo governo estadual, orientado pelo plano original da capital goiana, saído das mãos dos urbanistas, Atilio Correia Lima e Armando Augusto de Godoy (Moysés, 2004). Os anos de 1950/1951 marcam o início da segunda fase de expansão urbana da cidade²². Nesse período específico foram aprovados 122 loteamentos na capital, 12 vezes mais que nos vinte anos anteriores (Goiânia, Seplan, 2005).

²¹ “Plano de loteamento: O terreno está loteado em 87 (oitenta e sete) grandes lotes industriais, servidos por ruas, com largura padrão de vinte metros o que permitirá a fácil locomoção de grandes veículos, bem como seu estacionamento para carga e descarga” (Goiânia, Seplan, 2005).

²² A Secretaria Municipal de Planejamento Urbano de Goiânia (Seplam) divide as fases de expansão urbana de Goiânia em cinco. A primeira, de 1933 a 1955, da inauguração da cidade até o ano em que a iniciativa privada assumiu o controle e a direção do parcelamento do solo. O período de 1950 a 1964 foi marcado pelo intenso fluxo migratório, aumento da demanda por espaços urbanos na cidade e também o número de parcelamento e expansão do espaço urbano extrapolou o previsto no plano original da cidade. Na terceira fase, de 1964 a 1975, Goiânia sofreu os impactos dos grandes investimentos no campo, na região Centro-Oeste (mecanização agrícola, concentração de propriedade), provocando a segunda grande onda migratória para a cidade (Estevam, 1998). A quarta fase abrange o período de 1975 a 1992, em que a expansão urbana da cidade atingiu os limites dos municípios vizinhos, o que os urbanistas definem como *conurbação*, ou seja, encontro das áreas urbanas de dois ou mais municípios limítrofes. A quinta fase vai de 1993 até os dias atuais, e se caracteriza por alguns marcos legais, como a Lei complementar nº31, de 29 de dezembro de 1994, que divide a cidade em zonas de interesse urbanístico prioritário, de proteção ambiental, de interesse social, de urbanização prioritária. A partir de 1990, a fase atual é marcada pela constituição de *espaços urbanos de segregação* – loteamentos clandestinos e condomínios fechados – e pela constituição da *região metropolitana de Goiânia* que abrange todos os municípios da área de conurbação da cidade, instituída no ano de 1999, por meio da Lei estadual nº 27 de 30 de dezembro de 1999 (Goiânia, Seplan, 2005; Muysés, 2004).

A ocupação específica dessa área por *posseiros* ocorreu a partir da década de 1960, “justificada pela proximidade do trabalho e a dificuldade em pagar aluguel” (Coriolano, 2003). Esse período foi constituído pelo intercurso de migração mais intenso para o Centro-Oeste brasileiro. O processo de intenso crescimento populacional de Goiânia deu-se, por sua vez, por razões distintas das que levaram à concentração populacional em centros de crescente industrialização, como ocorrera no estado de São Paulo. Em Goiás, a mecanização do campo, a concentração de grandes parcelas de terras, provocaram a migração da população oriunda da zona rural para o espaço urbano (Estevam, 1998). Por outro lado, a construção de Brasília e o processo de deslocamento do centro do poder federal para a região Centro-Oeste, um processo que ocorrera exatamente nessa década, foi um fator de aceleração da urbanização de cidades como Goiânia, Anápolis e Brasília (Morais, 2003).

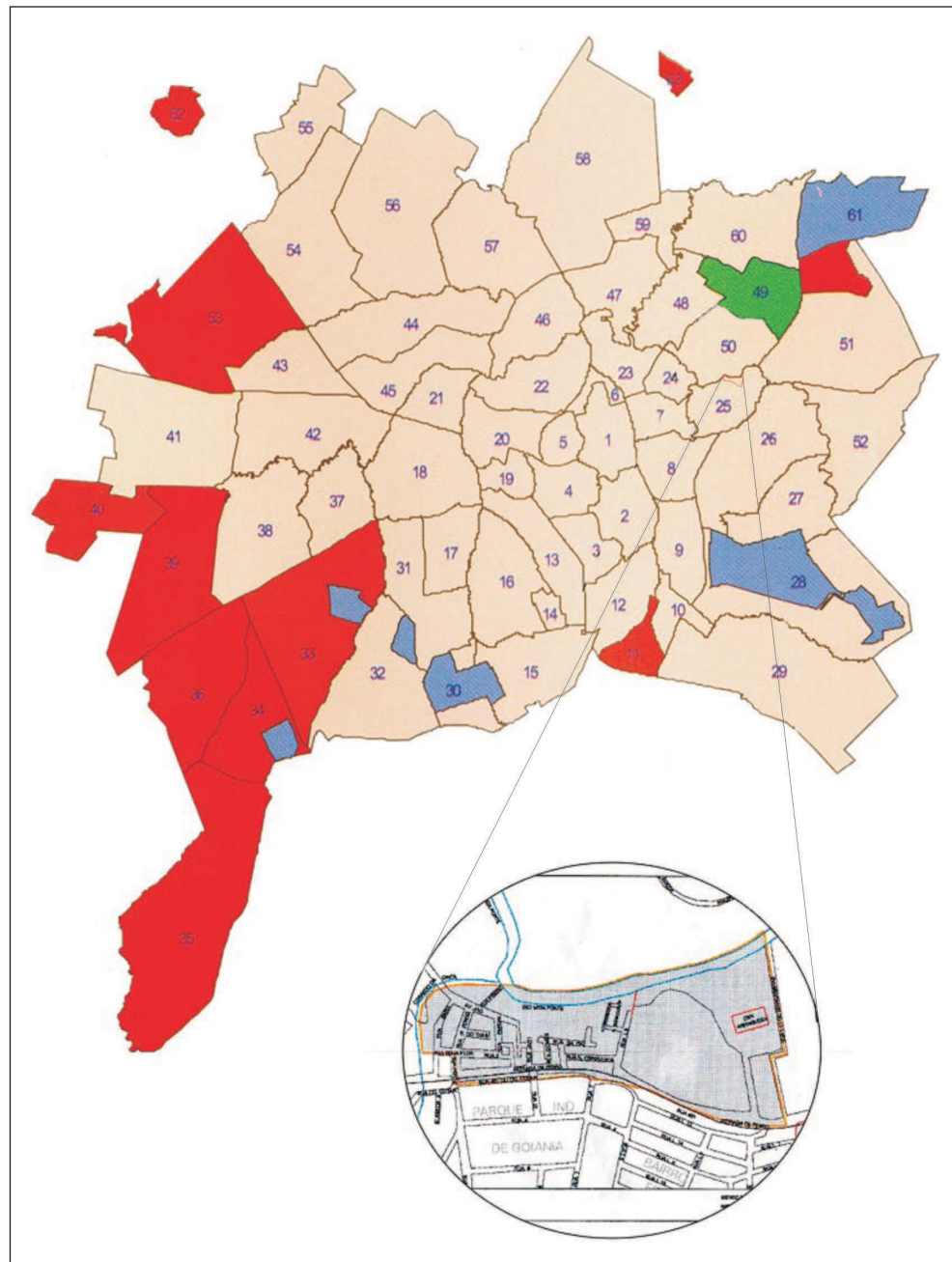
Precisamente nesse período houve a ocupação dessa área por famílias oriundas de outras cidades do estado de Goiás, e de outros estados da federação, especialmente aqueles que integram as regiões Norte-Nordeste do Brasil. As primeiras ocupações foram realizadas por trabalhadores da indústria metalúrgicas Macife²³. Relatando o histórico de ocupação daquela área, um morador afirma:

todo mundo via que eu trabalhava na fazenda e nessa fazenda eu conheci uma pessoa da empresa. Ele me convidou pra vir praquí (...) pra trabalhar na Macife (...) fui trabalhar nessa empresa e fiquei sabendo [da ocupação] através delas, e não foi só eu, teve umas trezentas pessoas. (...) aqui eles morrero (...) vários mudaram. até colocamos o nome dessa rua de rua Macife, eu tenho

²³ As informações de que se dispõe acerca da indústria metalúrgicas Macife são oriundas exclusivamente de relatos orais de ex-trabalhadores e pessoas a eles ligadas. Entretanto, pela centralidade que essa indústria ocupa no processo inaugural de ocupação dessa área do solo urbano de Goiânia, mereceria uma investigação mais detalhada sobre sua história, do início e do encerramento de seu funcionamento, da quantidade de funcionários, da relação do encerramento de suas atividades com o tímido desenvolvimento dessa grande área planejada para ser um pólo industrial, efetivado mais tarde, exclusivamente como espaço residencial. Apesar de não ocupar o centro dessa investigação, buscaram-se informações acerca dessa indústria no Sindicato das Indústrias Metalúrgicas do Estado de Goiás (Sismego), na biblioteca da Federação das Indústrias do Estado de Goiás (Fieg), na Junta Comercial do Estado de Goiás (Juceg) e também na *Internet*. Possivelmente, pelas poucas informações disponíveis sobre essa indústria (havia apenas o nome fantasia – Macife – e sua área de atuação – metalurgia), o resultado dessa busca exploratória foi pífio. A conclusão mais acertada, portanto, foi a de que a busca, no caso de aprofundamento do conhecimento dessa indústria, deve atingir os ex-trabalhadores, os quais como *vozes do passado* (Thompson, 1992) são cada dia mais raros, já que, como afirma um morador, *quase todos já morreram*. O mesmo morador arrisca uma hipótese sobre uma das razões da *causa mortis*; elas estariam ocorrendo, sobretudo com os que trabalharam *no forno*. Segundo ele, *as pessoas cozinhavam por dentro [no forno siderúrgico]*. Uma dessas vozes do passado que remontam à constituição da vila se calou permanentemente, poucos dias após entrevista realizada por Alailde Angélica (entrevista, 8). A pesquisadora comenta: “neste dia quase não saía a voz devido à fraqueza pela doença” e acrescenta: “faleceu alguns dias após e não recebeu a aposentadoria do INSS” (UCG, Programa de Direitos Humanos, PDH, 2005).

um talão de luz com esse nome e muita gente tem (...) essa firma tá falida, ela mudou, mas pra todo efeito faliu, todo mundo foi demitido e desativou, e nós já tava aqui, aqui nós ficamos e tamo até hoje (...) ah! mas aqui era cheio de funcionário da Macife (...) (Masculino, 67, *apud* Batista, 2003, p. 47)

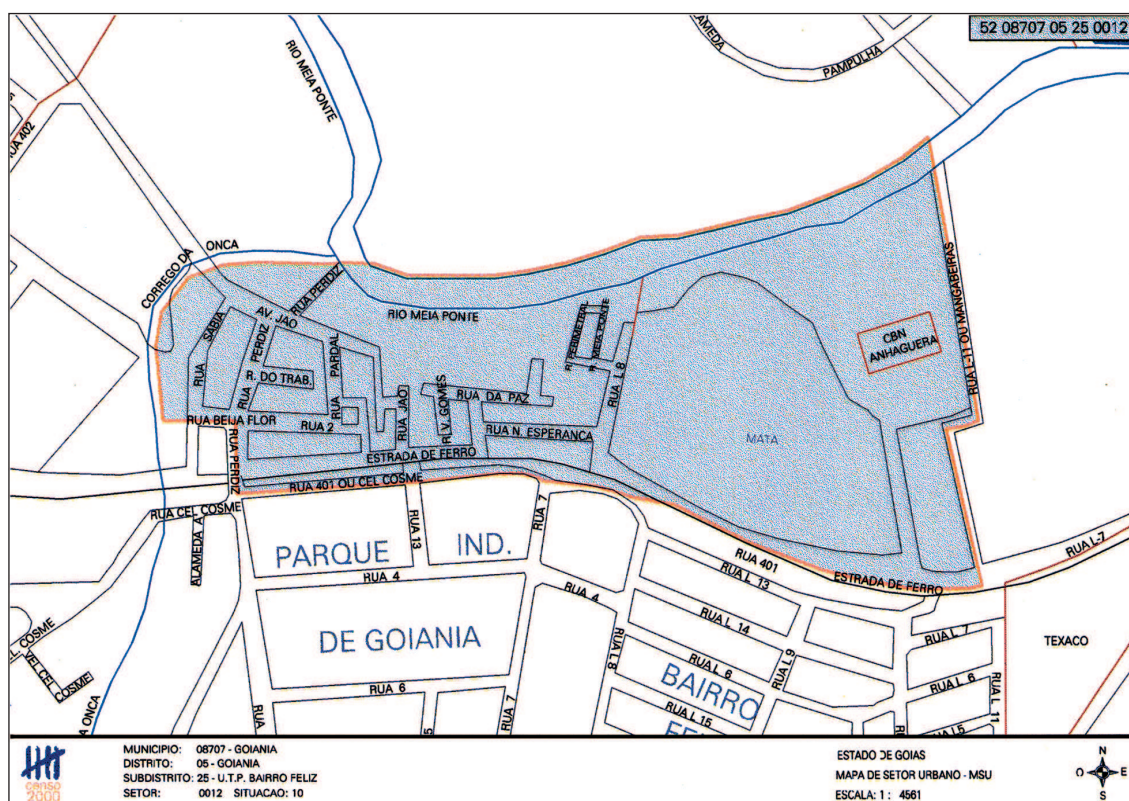
A figura 1 localiza, geograficamente, a vila no interior da cidade de Goiânia, ela situa-se na região central e faz parte do distrito 25, conforme identificação do IBGE (2004).



Fonte: IBGE (2004) e Mapa da exclusão/inclusão de Goiânia (Prefeitura de Goiânia, 2004) com montagem de Aurisberg Matutino.

Figura 1: Localização da Vila Coronel Cosme na cidade de Goiânia-GO

A vila fica às margens do Rio Meia Ponte e faz divisa, de um lado, com outra área de posse, a Vila Viana e, de outro, com o Bairro Feliz, margeado pela antiga Ferrovia Goiás, atualmente Ferrovia Centro Atlântica S/A (fruto de processos de privatização). Outra área limítrofe, do lado direito, é a do *Córrego da Onça*. A área total²⁴ da vila abrange 3,7 km² (Apêndice 7).



Fonte: IBGE (2004) – Base de informações por setor censitário, CDRom.

Figura 2: Mapa do setor censitário correspondente à área de posse da Vila Coronel Cosme

As vias de acesso a essa área são a Rua Coronel Cosme, que se liga à Avenida Independência, e a Rua Negrão de Lima, na bifurcação da Rua Coronel Cosme. Ambas dão acesso direto às mediações do centro de Goiânia. A Rua Perdiz é também uma via que liga o Setor Parque Industrial à Vila Coronel Cosme I. Já a Rua 401, ou Coronel Cosme, contorna as duas áreas da vila e do Bairro Feliz, paralelamente à linha da estrada de ferro Goiás. Fazendo uma conexão mais próxima, as Ruas 13, 7 e L-8 ligam diretamente a vila ao Setor Parque Industrial de Goiânia e ao Bairro Feliz.

²⁴ A listagem utilizada para selecionar os entrevistados contém também as medidas dos lotes e das áreas construídas dos moradores, a qual corresponde a uma área de 21,086,44 m² (Goiânia, Comob, 2004).

Basicamente são essas as vias regulares de acesso ao restante da cidade e aos bairros circunvizinhos. Nas outras extremidades, existe a divisa da área de terra pertencente às Organizações Jaime Câmara²⁵, na qual funciona a sede social da Associação dos Funcionários das Organizações Jaime Câmara (Afojac), uma espécie de clube de esporte e lazer, e o próprio Rio Meia-Ponte circunda grande parte dessas áreas. O Córrego da Onça, que penetra áreas particulares na divisa com a vila, grande parte delas pertencentes, segundo os moradores, aos herdeiros do já falecido Ubirajara Berocam Leite, fundador do Clube Jaó (Batista, 2003).

Informações obtidas pela Companhia Municipal de Obras e Habitação de Goiânia (Comob) e confirmadas nas visitas à vila, durante a realização de entrevistas, caracterizam essa área como tendo sido ocupada de forma desordenada (não seria: realizada com base em uma outra *ordem*?) provocando a devastação da vegetação natural do terreno. Com alto adensamento, não possui praças, e a arborização é insatisfatória. Há também uma grande variabilidade de tamanhos de lotes com apropriação diferenciada do solo. As áreas de habitação variam em tamanho de 13m² a 270m², em média de 100m² (Goiânia, Comob, 2005), dando a tônica da paisagem da vila.

Internamente, na vila, as ruas apresentam-se estreitas na sua largura e com traçado irregular, em virtude do modo como foram se configurando os espaços habitacionais. Todas as ruas encontram-se, em algum ponto, interrompidas por residências construídas em áreas que, hipoteticamente, constituiriam traçado de ruas. O desenho dos lotes não possui, por sua vez, afastamento entre as residências. Na Vila Coronel Cosme I, as vias possuem de sete até dez metros, são asfaltadas e há demarcação das calçadas. Na Vila Coronel Cosme II, as vias não estão pavimentadas e são estreitas, com tamanhos que vão de três até cinco metros aproximadamente. A Vila Coronel Come II – área de ocupação mais recente – possui, em termos de infra-estrutura, maiores demandas e se diferencia visivelmente da área denominada Vila Coronel Cosme I. A diferenciação existente entre essas duas áreas, no entanto, não se restringe aos aspectos relativos à infra-estrutura.

O processo de categorização é, em parte, orientado por um critério temporal, não sendo, contudo, o único adotado por residentes. Também constitui um viés mediador de estereótipos e avaliações em termos de uma pretensa *natureza* de pessoas que habitam

²⁵ Organizações Jaime Câmara é um conjunto de empresas do ramo das telecomunicações, com sede em Goiânia, e atinge os estados de Goiás e Tocantins. É retransmissora dos sinais da TV Globo e publica, também, o jornal *O Popular*.

ambos os espaços, as quais seriam identificados como os *sem-terra*²⁶. Grande parte dos moradores da Vila Coronel Cosme I considera a Vila Coronel Cosme II como reduto de marginais, fazendo-os responsáveis pela onda de violência que se expressa nas vilas. Sem dúvida, o processo de categorização social²⁷ configurado no espaço da vila, é uma peculiaridade de processos sócio-cognitivos de seus moradores, uma categoria nativa, como concebem alguns antropólogos (Sarti, 2003; Velho, 1987; Velho, 2002), cuja compreensão é fundamental para o entendimento de outros processos existentes entre os moradores.

Como se afirmou anteriormente, há uma divisão interna operada pelos moradores que definem as áreas das vilas Coronel Cosme I e Coronel Cosme II. A primeira é de ocupação mais remota (década de 1970) e a segunda, mais recente (década de 1990). Um morador da vila, em entrevista com Alailde Angélica (PDH, UCG, 2005) afirma:

a questão da divisão da vila em Vila coronel Cosme I e *sem-terra* [como define a coronel Cosme II] é o seguinte: Antigamente só tinha vilinha, que era na rua perdiz, e aí foi crescendo, quando surgiu a Vila Coronel Cosme I, em meados de 1978 a 1979. Só em 1998 começa a ocupação do prolongamento da vila na direção oeste, denominada por alguns moradores, de *sem terra*, acha que foi por causa do MST, que ficou o nome sem terra. (Masculino, 54 anos)

As distinções existentes entre as duas áreas são perceptíveis também quando se observa o nome das ruas, segundo a área localizada, o que revela outros fatores que as fazem aparentemente distintas. Na Vila Coronel I, os nomes de ruas fazem referência,

²⁶ Branco (2003, p. 46-47) ao discutir o tema da identidade entre jovens do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) afirma: “Sem Terra não é qualquer um que não tenha a posse ou propriedade da terra, mas aquele que foi expropriado e está junto com os outros na luta pela reforma agrária. Portanto, a luta lhe atribuiu uma identidade social. O próprio território conquistado recebe a designação do movimento, pois se costuma dizer “lá nos sem terra” quando eles mesmos ou pessoas da região querem se referir ao assentamento. Desse lugar (...) recebem manifestação de simpatia e antipatia. As fronteiras traçadas pela luta os deixa em um lugar que continua sendo “dos sem terra” (...) eles se institui permanentemente como um lugar fora da lei que lhes marca com uma diferença. Eis o motivo porque esse lugar é movediço – ao mesmo tempo qualifica e desqualifica. Assim, os Sem Terra falam constantemente da necessidade de mostrar que são trabalhadores e tem valor”.

²⁷ O processo de *categorização* é concebido por alguns pesquisadores como um processo psicológico básico (Piaget, 1983), sugerindo que ele caracteriza um processo cognitivo *natural* presente na cognição humana. Sua função consiste em *organizar* o mundo no qual o homem está inserido. Categorizam-se objetos físicos segundo determinados atributos, como também *pessoas* e *grupos*. Como o processo de *categorização social* (que envolve pessoas e grupos) está presente na base de fenômenos, como o preconceito, alguns pesquisadores da psicologia social sugerem a existência do preconceito como algo *inevitável* (Hinkle; Brown, 1990; Brown, 1995). Outros, em parte inspirados nos trabalhos de Luria (1990), sobre aspectos culturais do desenvolvimento cognitivo, têm buscado entender o modo como determinados grupos humanos desenvolvem seu modo peculiar de compreensão do mundo. O estudo de Luria (1990) realizado entre habitantes de localidades isoladas da região do Uzbequistão e Kirghizia – em vilarejos e terras de pastoreio nas montanhas – em tempos de mudanças radicais na sociedade, partem de uma hipótese de trabalho em que a cognição é tida como um produto histórico e social (Roazzi, 1995; Roazzi, 1998). Sem cair na armadilha da naturalização de processos tipicamente históricos e culturais, o estudo das mediações que se apresentam no processo de categorização constituem-se em um campo rico em termos de pesquisa.

em sua grande maioria, a determinadas espécies de pássaros, tais como Sabiá, Beija-Flor, Jaó, Perdiz. Essa referência explícita ao ambiente bucólico do campo é congruente com algumas afirmações realizadas por alguns moradores entrevistados. Um morador, citado por Batista (2003, p. 53), ao referir-se ao momento das primeiras ocupações, assinalou: “nos reunimos e combinamos que então nós vamos fazer nosso barraco lá na terra porque ela tá desocupada, só tem uma pessoa lá tocando roça” (masculino, 65). De fato, não foram poucas as pessoas que, no decorrer do processo de levantamento de informações, na primeira fase da pesquisa, comentavam que entrar na vila era como ingressar em uma pequena cidade do interior. Trata-se de uma peculiaridade que a distingue de outros bairros, como o vizinho, Bairro Feliz. Outros nomes de ruas fazem referência àqueles que vivem somente do próprio trabalho, como a Rua do Trabalhador, que possivelmente, se relaciona às primeiras ocupações realizadas por trabalhadores de uma indústria metalúrgica. Algumas falas nesse sentido (*apud* Batista, 2003) são esclarecedoras:

A Macife me ajudou com o material [para construção da casa] porque eu tava aqui na chuva. Esse material foi eles que me deu pra mim não molhar mais, não tinha barracão, isso aqui não tinha nada (...) (Masculino, 65, p. 48)

Quando eu cheguei aqui, eu chegava do meu serviço três horas da madrugada lá da Macife, ia fazer um buraco ali pra fazer um poço pra juntar água (...) (Masculino, 65, p. 49)

(...) é porque a gente trabalhava na Macife nesta época. Nós era o pessoal que vieram pra cá pra essa invasão, quase todos era trabalhador da Massife na época (...). (Masculino, 60, p. 47)

Trabalhava na Macife. Ganhava bem! oitenta cruzeiros, naquela época o salário era cinqüenta e pouco, foi em 1981 e 1982 (...) (Masculino, 60, p. 70)

Já na Vila Coronel Cosme II, os nomes de ruas indicam mais uma espécie de *utopia difusa*, caracterizada por nomes como Liberdade, Paz e Esperança. Na verdade, a nomeação dessas ruas se comparadas a *fatos e acontecimentos*²⁸ ocorridos nessa área, aparecem mais como um alento na busca por uma condição outra, oposta àquela que ao longo dos anos vem imperando no bairro. Vale ressaltar, também, uma observação feita por

²⁸ Quando se refere ao que se passou, História é *Die Geschichte* (o passado) não o relato do passado (*Die Historic*) como vem bem definido na língua alemã, porém, não em outras, como no português. *Histor*; originalmente, no grego, refere-se à *pesquisa* em geral (Funari, 2005). Fatos históricos são fundamentalmente sociais e se articulam entre si. São dados à observação na relação entre fatos, construídos no plano do pensamento (abstratamente) “mediados pelas relações que o pensamento elaborou” (Cardoso, 1977, p. 8). Acontecimento é uma contingência (um fato) notável. No interior da vila, fatos notáveis em geral trazem a marca da tragédia – uma ação violenta, que culminou em morte, uma casa que pegou fogo com as crianças em seu interior. Alguns desses fatos notáveis são narrados por adultos e crianças, construídos e reconstruídos, segundo o seu *ponto de vista* e seu lugar social, na *observação* dos acontecimentos.

um morador, segundo o qual a ocupação da área – Coronel Cosme II – foi coordenada por um evangelista – adepto da igreja pentecostal Assembléia de Deus – que estabeleceu como critério de ocupação do espaço, ser ou não *crente*, ou seja, ser adepto de sua agremiação religiosa ou de outras do mesmo campo. Possivelmente não se deve ao acaso a Rua Liberdade ser precisamente aquela em que está situada a sede da igreja Assembléia de Deus local, implicitamente associando-se a noção de *liberdade* à inserção em sua comunidade de fiéis e ao universo de seu sistema de valores. Apesar de não ter sido realizada uma segmentação dessas duas áreas tendo por base os critérios de adesão a alguma comunidade de crentes, saltam aos olhos a concentração de evangélicos, especialmente adeptos da igreja pentecostal Assembléia de Deus, na Vila Coronel Cosme II. As razões, como exposto anteriormente, situam-se nos primórdios do processo de ocupação dessa área específica.

Na Vila Coronel Cosme I, há o espaço pertencente à Igreja Católica, a qual se vincula aos vicariato ligado à capela do Bairro Feliz. Na Vila Coronel Cosme II, localiza-se a igreja Assembléia de Deus, pelas razões anteriormente expostas. Na Rua Coronel Cosme (via de acesso a outros bairros) há outra igreja Assembléia de Deus bastante freqüentada pelos moradores da vila. Há também, na Rua do Trabalhador (Coronel Cosme I), um espaço ligado à igreja evangélica, porém não há informações sobre sua agremiação específica. Pela centralidade que ocupa a identidade e o pertencimento religioso nas camadas populares, é de se supor que a presença e a localização dos espaços do sagrado possuem relevância específica na dinâmica impressa no cotidiano da vila e nas categorizações nativas operadas por seus moradores.

O *Guia Prático do Orçamento Participativo de Goiânia*, elaborado pela Assessoria de Assuntos Comunitários (2003) da prefeitura de Goiânia (2001-2004), não registra, explicitamente, em seus documentos, a área da vila nem a associação de moradores da vila consta em sua lista de associações. Apesar de não identificá-la como tal, o documento deixa transparecer que a vila está incluída na *região central*. No Mapa de Setor Urbano (MSU), ela está incluída na Unidade Territorial de Planejamento (UTP) Bairro Feliz (IBGE, 2004), este sim, claramente incluído pelo *guia* na região central da cidade²⁹. Portanto, a vila não se constitui como unidade (de forma clara) e aparece anexada

²⁹ As regiões da cidade foram divididas, por sua vez, pela coordenação de Assuntos Comunitários da Prefeitura de Goiânia (2001-2004), em microrregiões. No caso da região central, foram divididas em: Microrregião I – composta pelos setores Aeroporto, Central, Oeste e Setor Sul; Microrregião II – *Bairro Feliz*, Chácara Elísio Campos, Setor Moraes, Setor Parque Industrial de Goiânia, Setor Leste Universitário, Setor Leste Vila Nova, Vila Colemar Natal e Silva, Vila Osvaldo Rosa, Vila Santa Isabel, Vila Rasmussen (grifo do pesquisador); Microrregião III – Setor Criméia Leste, Setor Negrão de Lima, Setor Norte Ferroviário, Setor Nova Vila, Vila Fróes, Vila Jaraguá, Vila Monte Celly, Mansões Pereira, Vila Viana.

ao Bairro Feliz, cujas características discrepantes relativamente à vila, saltam aos olhos. Segundo o *guia*,

a Região Central, com os seus bairros aqui relacionados, iniciou a sua história, juntamente com a história da cidade. Ao longo dos tempos foi construindo as suas características próprias e definidas, dentre elas temos *quase que* a totalidade dos bairros loteados pelo próprio Poder Público Estadual. Na região Central residiu a maioria dos homens públicos, ao mesmo tempo onde está instalado o poder executivo, Legislativo e Judiciário, Tribunais de Contas, delegações e representações de ministérios da União, instâncias governamentais, municipais e estaduais. Inúmeras entidades não Governamentais (ONGs), Sindicatos, Associações, Federações, Conselhos, Confederações, templos religiosos (...) Nessa região concentra-se várias unidades escolares, pré-escolar, fundamental de 1ª a 8ª séries, ensino médio e superior, tanto municipais, estaduais e particulares. Tendo ainda, uma concentração de centros culturais, históricos, pontos turísticos, de lazeres, cinema, teatros, bosques, zoológico, mutirama (...). (Goiânia, Prefeitura Municipal, Assessoria de Assuntos Comunitários, 2003, p. 31; grifo do pesquisador).

Sem dúvida, a área de posse situada – dentre outras – na região central, constitui uma ilha no seu interior: seria uma periferia central, ou uma centralidade periférica? Como parte dessa *quase que* totalidade – ou seja, a exceção à regra de tudo que caracteriza a região central, torna-se um *locus* privilegiado de reflexão e estudo relativo à dialética exclusão/inclusão (Sawaia, 1999)³⁰. Sua condição subverte a metáfora que caracteriza a inclusão como algo que está contido, que está dentro, e exclusão, como algo que está na periferia, que está fora.

A localização central, da Vila Coronel Cosme, de fato é percebida pelos seus moradores, que avaliaram a proximidade do centro como um dos fatores relevantes para definir a moradia no local como *positiva* ou *como boa*. A maioria dos entrevistados, na primeira parte da pesquisa, ao responder à pergunta sobre o que existe de bom ou de positivo em morar na vila, respondeu que é o fato *de ser perto do centro*. Alguns estipulam o tempo necessário para executar o percurso, como o faz um morador; “O centro (...) vou a pé em 15 minutos”. Um outro explicita suas alternativas de deslocamento na cidade: “Se não tiver o dinheiro, vou a pé [ao local desejado]”. Obviamente a avaliação do que é positivo passa pelo confronto com o que se estabelece como negativo, e é concebido

³⁰ Sobre essa definição conceitual, mais que transcrevê-la, importa dar ênfase aos desafios que circundam o fenômeno e sua complexa configuração. Esses desafios estão consubstanciados na limitação presente em uma representação *binária* e fragmentada do que seja a exclusão social (Sawaia, 1999). A representação binária promove o conceito a *oposições redutoras* (Sawaia, 1999), de forma tal que maquia o “papel fundamental que desempenham a miséria e a servidão na sobrevivência do sistema capitalista (...) como estratégia histórica de manutenção da ordem social” (p. 108). Enfim, o que se pretende com o uso desse conceito é a aproximação da dinamicidade e do movimento que caracteriza o fenômeno sob o qual se pretende operar e verter cognoscibilidade.

como tal, entretanto, por si só, essas respostas e a frequência com que foram evocadas pelos entrevistados indicam a dimensão que a centralidade sócio-espacial desempenha na vida dos moradores dessa área.

Informações sobre os residentes na vila

Informações obtidas no censo 2000 (IBGE, 2004), desagregadas por setor censitário, possibilitaram localizar o setor censitário 0012, que, delimita a área na qual se realiza o presente estudo. Quanto aos aspectos de saneamento, a área tem 325³¹ domicílios particulares permanentes, do tipo casa. Destes, 200 (61,54%) são abastecidos de água da rede geral e 125 (38,46%), por meio de poço. Possuem banheiro ou sanitário 320 domicílios (98,46%), e 75 (23,07%) utilizam a rede geral de esgoto ou pluvial. Um domicílio (0,30%) possui fossa séptica, 45 (13,84%), fossa rudimentar, e 193 domicílios (59,38%) utilizam para o esgotamento sanitário o Rio Meia-Ponte. Dos domicílios existentes, 15 (4,61%) não possuem banheiro. Tais condições indica precariedade em termos de saneamento e alto grau de insalubridade, agravada pelo (e agravando o) grau de poluição ambiental das águas do Rio Meia-Ponte.

Do total de domicílios, 136 (41,85%) abrigam entre um e três moradores. 173 (53,23%) entre quatro e seis moradores e dezesseis domicílios (4,92%) possuem entre seis e dez moradores, coincidindo com a tendência nacional (IBGE, 2004), que aponta concentração no número de quatro pessoas por família. A Seplam (Goiânia, 2005), com base em informações do Censo 2000, estabelece a existência de 361.947 domicílios permanentes no município de Goiânia, e uma densidade de três habitantes por domicílio.

Residem na área 1.270 pessoas. Destas, 620 são homens (48,81%) e 650 são mulheres (51,18%); das 325 pessoas responsáveis pelo domicílio, 218 são homens (67,08%) e 107 mulheres (32,92%). A idade deles varia: 98 (30,15%) têm idade entre 30 e 39 anos, e 78 (24%), entre 20 e 29 anos, seguidos das pessoas com idades de 40 e 49 anos (63 pessoas), o que corresponde a 19,04% do total. Com idades entre 50 e 59, existem 42 pessoas, representando 12,92%.

³¹ Deve-se considerar que o critério de identificação dos domicílios do IBGE não coincide com a contagem das construções residenciais, produzido pela Comob. Essa diferença explica-se porque no mapa elaborado pela Comob identificam-se 378 domicílios distintos e pelo IBGE, 325.

As informações indicam que, em sua maioria, a figura masculina aparece como responsável pelo núcleo familiar. São indicados como filhos ou enteados do sexo masculino 308 pessoas (24,25%), e do sexo feminino, 297 (23,38%). Em 2000, havia na área 213 crianças com idade de zero a seis anos, correspondendo a 16,77% da população total, e 152, com idade entre sete e doze (11,96%). A concentração por faixa etária, nesse setor censitário, está localizada nas idades entre 20 e 29 anos (21,56%), com 274 pessoas, e nas idades de zero a sete com 246 pessoas (19,37%).

As famílias apresentam uma tendência já identificada por pesquisas anteriores sobre a família goianiense³². Para Paro *et al.* (2001), nas regiões em que predominam famílias das camadas populares, as configurações convencionais de família são predominantes, o que parece ser o caso das famílias residentes na Vila Coronel Cosme (setor censitário 0012), em que há presença marcante de jovens e crianças, e o homem é indicado na maior parte dos domicílios como responsável pela família, contradizendo, pelo menos no âmbito e na extensão que abarca este trabalho, algumas afirmações sobre a redução da família à mãe e aos filhos, em razão da ausência da figura masculina (Ribeiro, 2002). Apesar de haver aumentado a inserção da mulher no mercado de trabalho, uma grande parcela da população feminina ainda permanece em casa, cuidando da família (Paro *et al.*, 2001). Por outro lado, no contexto goianiense, a modalidade casamento é marcadamente prevalecente, sobretudo em famílias com menor renda, que habitam em locais nos quais se concentram famílias das camadas populares.

Dos responsáveis pelo domicílio, 266 (81,85%) são alfabetizados, segundo os critérios do IBGE, e 59 (18,15%), não-alfabetizados. Quanto ao curso mais elevado que freqüentaram, 25 (7,70%) cursaram alfabetização de adultos, 51 (15,70%), o antigo primário (primeira fase do ensino fundamental), 8 (2,46%), o antigo ginásio (segunda fase do ensino fundamental), 139 (42,77%) possuem o ensino fundamental completo. Cursam o ensino médio 33 pessoas (10,15%), e três pessoas, o ensino superior (0,92%). Por outro lado, 66 responsáveis (20,31%) não freqüentaram escola.

No conjunto dos responsáveis pelo domicílio, 66 (20,31%) tiveram menos de um ano de estudo, e 46,17% dos responsáveis somados tiveram menos de oito anos de estudo.

³² Nas 87 famílias visitadas, com base nos papéis familiares, foram entrevistadas 49 mães, 17 pais, dez companheiras (considerando que não havia filhos no domicílio) e quatro companheiros, uma tia, quatro avós, um avô e uma irmã. Quanto aos desenhos familiares, em 48 domicílios, havia figuras de pai e mãe, em dezesseis, mães e filhos e, em alguns casos, outros parentes. Havia dez casais sem filhos, cinco domicílios com mães, avós, irmãos e crianças, quatro pessoas morando sozinhas, dois domicílios com pais e filhos, um domicílio só de irmãos e um com avô, avó e neta. Sessenta entrevistados vivem com companheiros ou companheiras, 25 moram sem companheiro e, destes, sete são falecidos, um é separado. Do conjunto, 47 vivem sua primeira união (ver apêndice 8).

Em termos de escolaridade, 202 pessoas acima de cinco anos (18,02% da população total acima dessa idade) não são alfabetizadas, e destas, 68 (33,66%) são crianças entre cinco e nove anos. Dos responsáveis pelo domicílio, 64 (19,70%) pessoas não possuem renda. Dos que a possuem, 167 (51,38%) ganham menos de dois salários mínimos mensais. Por ordem de categorias, 57 (17,5%) do conjunto de responsáveis pelos domicílios, possuem renda de meio a um salário mínimo, 107 (32,9%) de um a dois, 43 (13,2%) de dois a três salários mínimos mensais, 35 (10,8%) de três a cinco, 12 (3,7%) de cinco a dez. Registra-se também rendimentos de dez a quinze salários mínimos, em número de quatro (1,2%).

Informações sobre o conjunto de residentes na Vila Coronel Cosme apresentam um primeiro nível de aproximação das condições concretas de vida, nas quais estão implicados seus moradores. As informações sócio-demográficas serão também complementadas com o estudo realizado com crianças com idade entre sete e onze anos.

Aspectos da vida cotidiana

As informações apresentadas a seguir partem de observações cotidianas, fruto da inserção do pesquisador na vila, em vários momentos formais e informais. Trata-se de um recurso bastante utilizado por antropólogos, em suas pesquisas de campo, em estudos sobre habitantes de áreas urbanas (Velho, 2002; Fonseca, 1999, 1984). Os trabalhos de Cláudia Fonseca (1999, 1984) constituem bons exemplos da utilização dessa natureza de informações, na qual o pesquisador se insere no espaço social da população pesquisada e, lá, apreende informações que revelam modos de ser, de significar e de dar sentido ao mundo que o cerca. São informações que se revestem de significado para o pesquisador com base na sua relação com a vida social e cultural de determinado grupo social, e que são capazes de identificar semelhanças e diferenças existentes no interior desse grupo, em relação a outros. Os relatos sobre o cotidiano podem acrescentar informações sobre o contexto social no qual está inserida a população pesquisada, como no exemplo da vila.

As manhãs, na Vila Coronel Cosme, são marcadas por relativo fluxo de pessoas, especialmente de crianças e suas mães que caminham em direção ao trabalho, à escola, à creche e *ao centro*, para realizar alguma compra ou algo do gênero. Grande parte das mães que trabalham fora fica o dia inteiro no trabalho – em geral, de doméstica – retornando ao final da tarde e início da noite. Parte desse fluxo é direcionado ao Bairro Feliz, onde se localiza a Escola Municipal Laurício Pedro Rasmussen cuja maioria de

alunos reside na vila. Nesse percurso, a passagem pela pracinha do Bairro Feliz é, para alguns, um caminho rotineiro, sobretudo para aquelas crianças que residem na Vila Coronel Cosme II, cuja saída mais próxima fica diretamente em direção à praça. Aliás, essa praça constitui-se em um lugar de extrema centralidade como espaço de lazer para as crianças da vila. Lá elas soltam pipa, brincam de bola na grama, encontram os amigos. Como é também local de caminhada, até certo ponto, funciona como ponto de encontro e contato com moradores do Bairro Feliz que possuem o hábito da caminhada. É também na *pracinha* que se toma ônibus que passa pelo Terminal da Praça da Bíblia e que faz o seu percurso até a Praça Universitária, servindo como via de acesso a outros pontos da cidade, interligados por linhas de ônibus. Esse percurso é também a opção para aqueles que trabalham de ambulante, vendendo algum produto nos terminais, especialmente o da Praça da Bíblia. Outros pais e crianças optam por passar pela Rua 4, no Bairro Feliz, um dos trajetos possíveis para chegar à escola do bairro, sobretudo para as crianças que moram na Vila Coronel Cosme I.

Outro local que concentra um grande fluxo de pessoas residentes na vila é o ponto de ônibus próximo ao local de encontro da Rua Coronel Cosme com a Rua Perdiz, um dos principais pontos de acesso a outras localidades na cidade. Optam por esse local aquelas pessoas que fazem algum trajeto em direção ao centro da cidade, as crianças, adolescentes e jovens que estudam no Instituto de Educação de Goiás (IEG). Algumas pessoas buscam o Cais da Vila Nova, para tratamento médico. Essas duas localidades descritas são as principais linhas de acesso do morador da vila a outros pontos da cidade de Goiânia, e nesses locais intensifica-se o fluxo de pessoas no período da manhã. Para as pessoas que não possuem recursos para tomar ônibus, é possível chegar a essas localidades *a pé*. O fluxo de pessoas logo arrefece, somente voltando a intensificar-se com a aproximação do meio-dia, quando crianças, adolescentes, jovens e adultos voltam a circular nas imediações, em direção às suas residências, fazendo o percurso de volta para casa.

No período da manhã, a vila fica bastante deserta. Algumas crianças, as que não têm aula nesse período, realizam alguma brincadeira *na porta de casa*, como costumam afirmar. Algumas mães permanecem sentadas com seus filhos e grupos de amigos, em alguma roda de conversa. Em alguns casos, encontram-se pessoas sentadas em algum barzinho.

Após o meio-dia, volta a repetir-se o fluxo de crianças, adolescentes, jovens e adultos em direção à escola e a outras localidades. Essa atividade e as brincadeiras que

as crianças realizam configuram a dinâmica principal dos moradores da vila durante a semana.

No final de semana, desde as tardes de sábado, entretanto, essa dinâmica altera-se. Adeptos das igrejas locais, especialmente as evangélicas, realizam diversas atividades propostas pelos pastores. Realizam-se reuniões de culto, visitas às imediações para tentar convencer os não-crentes a aderirem ao seu universo de valores e práticas sociais. Realizam-se, também, as chamadas escolas dominicais voltadas para a *evangelização* das crianças e encontros em outros espaços da cidade, ligados à mesma agremiação. As atividades e práticas religiosas absorvem grande parte do tempo livre de seus adeptos, nos finais de semana, em alguns casos, envolvendo toda a família.

Já aqueles moradores do bairro, cujo engajamento religioso não ocupa um lugar tão central, muitas vezes se voltam para atividades relativas à própria família. As mães que, em geral, passaram toda a semana no vaivém para o trabalho, ficam em casa, realizam alguma operação estética como lavar os cabelos, fazer escova e neles dar-lhes *banho de creme*. Fazem faxina na casa e podem dedicar um tempo maior aos filhos, uma vez que, durante a semana, é algo restrito a pequenos intervalos, pelas manhãs e as noites.

Outros juntam-se aos amigos e assam carne e tomam cerveja mesmo em casa. Nesse aspecto, o *boteco*, nos finais de semana, é um dos pontos mais freqüentados, em geral pelos homens, mas não apenas por eles. A quantidade de pessoas alcoolizadas aumenta, à medida que se avança para o final de semana, sobretudo nas tardes de domingo. Durante o período de levantamento em que se buscava realização de entrevistas, por vários momentos, nos finais de semana, foram encontradas pessoas alcoolizadas.

Corroborando outras informações, o alcoolismo, definido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma doença, aparece como um problema de saúde pública na vila. Entretanto, sabe-se que esse olhar epidemiológico não é de todo compartilhado pelas pessoas que freqüentam os *botecos*. Em muitos casos, o barzinho (e essa situação pode extrapolar os limites da vila e abranger toda a cidade) surge como alternativa privilegiada de lazer, de encontro com os amigos, de fonte de divertimento e de fruição para os adultos. A identificação do boteco como alternativa de lazer é corroborada por outras pesquisas com grupos populares (Fonseca, 1999). Mapear as formas de lazer e seu significado para os moradores da vila pode esclarecer melhor o lugar do boteco em suas vidas.

É também nos finais de semana que as crianças e adolescentes ocupam com maior intensidade as ruas situadas nas imediações de suas moradias. Liberados das atividades

escolares, que ocupam grande parte de seu tempo durante a semana, aproveitam a pouca movimentação de veículos nas ruas de suas residências para realizarem uma diversidade de brincadeiras. Nesse contexto, intensifica-se uma premissa estabelecida por uma criança quando questionada sobre o que é ser criança: “Ser criança é brincar” (masculino, 7 anos). Nos finais de semana, as crianças brincam intensamente nas proximidades, ocupando visivelmente os espaços públicos existentes nas imediações (ruas, praças, campinhos, terrenos vazios de construções, etc). Também nesse período, aproveitam para visitar os avôs e as avós, tios e tias, irem até as feiras que acontecem na Vila Nova e no Bairro Feliz, dentre outros locais.

Essas observações fortalecem a premissa de uma peculiaridade da vila em relação aos bairros circunvizinhos, especialmente no que se refere à interação social, à configuração do sistema de parentesco, ao modo de apropriação dos espaços públicos ali existentes. Trata-se de espaço de moradia que recebe um conjunto de significação dos moradores.

Feita essa apresentação da vila, pode-se então, apresentar o perfil (os sinais) das crianças da vila, que participaram da presente pesquisa, sua posição diante da cidade como lugar de materialidade e ação humana, e também lugar do imaginário, e do mesmo modo, a relação com o espaço da vila em que residem, e também os afetos que caracterizam e definem o sentido do lugar para elas.

CAPÍTULO III

AS CRIANÇAS, A VILA E A CIDADE: UM OLHAR PRÓXIMO E UM OLHAR EQÜIDISTANTE

Meu quintal é maior do que o mundo.
(Manoel de Barros, *Memórias inventadas: a infância*)

Cidades diferentes sucedem-se no mesmo solo e
com o mesmo nome, nascem e morrem
sem se conhecer, incomunicáveis entre si.
(Ítalo Calvino, *Cidades invisíveis*)

Neste capítulo, apresentam-se as informações sobre as crianças que residem na vila, identificadas no interior dos domicílios visitados. Na primeira, destacam-se informações sócio-demográficas, sobre o perfil das crianças. Na segunda parte, discute-se a relação da criança com a cidade de Goiânia, em termos do seu significado para elas – como a concebem e quais os locais em que depositam seus desejos de estar – e também a dimensão da circulação e do deslocamento, as rotas e as ruas bem como o que as impelem a realizar ou não o *giro* pela cidade. Na terceira parte, discute-se como constituem significados da vila em que residem e como mapeiam os códigos de acesso e circulação, os espaços da rua (o público) e o espaço da casa (o privado), na sua interface e complementaridade. Finalmente, tendo como eixo a dimensão da brincadeira, discute-se de que modo ela se torna a mediação fundamental, no processo de apropriação dos espaços da vila como também na constituição e fortalecimento dos laços afetivos.

Sinais que identificam os participantes da pesquisa

Em seu conjunto, o presente trabalho buscou compreender as subjetividades que se configuram na interface com a vida social. Esta última constitui o cenário de inserção econômica, política e cultural das crianças e, conseqüentemente, estão presentes no processo

de constituição do sujeito sob formas específicas. As informações sócio-demográficas objetivam situá-las como participantes efetivos desse mundo social, considerando que o pertencimento a uma classe específica, a um gênero, a uma categoria de idade e a uma etnia, atua como *sinais*³³ que esboçam certos contornos intimamente relacionados com dimensões macroestruturais, também traduzidas pelo sujeito e transformadas no processo de subjetivação. A tabela 2 apresenta alguns desses sinais³⁴ que marcam as crianças da vila.

Tabela 2: Idades e sexo das crianças entrevistadas

Sexo	Idades					Total
	Sete anos	Oito anos	Nove anos	Dez anos	Onze anos	
Feminino	3	6	3	7	3	22
Masculino	8	2	5	4	9	28
Total	11	8	8	11	12	50

Foram entrevistadas 22 crianças do sexo feminino e 28 do sexo masculino. As meninas são maioria numérica entre as idades de oito e dez anos. Os meninos, nas idades de sete, nove, e onze anos, respectivamente, em número de oito, cinco e nove crianças. Entrevistou-se, portanto, um número relativamente bem distribuído de crianças, em termos de gênero e idade. Considerando que os estudos realizados sobre a apropriação do espaço da cidade pela criança indicam a mediação do gênero e da idade na forma como elas se apropriam, diferencialmente, desses espaços essa composição torna-se relevante (O'Brien *et al.*, 2000; Castro *et al.* 1998, 2002, 2004). Também a etnia participa no modo como as crianças se apropriam do espaço (O'Brien *et al.*, 2000). Nesse aspecto, a distribuição das crianças por local de nascimento e etnia³⁵ (tabela 3) apresenta o local em que nasceram e a auto-nomeação étnica.

³³ Com a palavra sinal, buscou-se conscientemente, uma alusão à discussão realizada por Huschel (1995) acerca dos obstáculos presentes no processo de tradução da obra de T. Adorno (1903-1969), especialmente quando se refere à tradução da obra intitulada *Stichworte* (1969). Ora, dada a alusão do autor a uma suposta polêmica presente no título de sua obra, que poderia ser, em uma acepção, traduzido por apontamentos, deixa títulos e verbete, dando margem para que a tradutora atentasse para o primeiro elemento da palavra – *Stich* – cuja derivação provém de *Stechen*, que por sua vez pode significar, segundo Huschel (1995, p. 235-236), picar, ferrar, queimar, gravar ou ferir com algo pontudo. Se Adorno utiliza *Stichworte* no seu sentido polêmico, fazendo alusão a *palavras que ferem* ou palavras que provocam, ou mesmo temas que incomodam, a idéia de *palavras sinais* parece apropriada para aludir ao modo como tais categorias generalizantes produzem marcas no sujeito que nelas estão incluídas. Sem dúvida, trata-se de uma acepção totalmente distinta da concebida pelo autor. Portanto, a classe social, o gênero, a idade e a etnia funcionam como marcas, queimaduras, registros realizados externamente ao sujeito, que fazem eco no processo de constituição subjetiva. Portanto, falar das marcas do social manifestos nas crianças que participaram da pesquisa consiste em explicitar alguns lugares sociais que funcionam como apontamentos ou títulos que as definem, bem como determinados modos de interação social e relações intersubjetivas.

³⁴ Optou-se por apresentar os números absolutos omitindo números percentuais.

³⁵ As crianças foram incentivadas a responder qual a sua cor.

Tabela 3: Local de nascimento e origem étnica da criança

Onde nasceu	Origem étnico-racial					Total
	Branca	Negra	Morena	Amarela	Outro	
Goiânia	8	2	17	1	1	29
Zona rural de Goiás	-	-	-	-	-	-
Cidades do interior de Goiás	1	-	5	-	1	7
Zona rural de outro estado brasileiro	1	1	-	-	-	2
Cidades de outro estado brasileiro	3	-	3	-	1	7
Capitais de outro estado brasileiro	2	-	1	-	-	3
Branco/ não sabe	-	-	2	-	-	2
Total	15	3	28	1	3	50

As crianças auto-nomearam-se em termos étnicos, como morenas (28) brancas (15) e negras (3), deram outras respostas (3), e uma afirmou que é *amarela*. Quanto às respostas, alguns detalhes devem ser enfatizados. Algumas crianças disseram que são *meio rosa* e *marrom*. Alguns registros de entrevistadores são pertinentes, e complementaram as categorias moreno, negro e branco, explicitando a singularidade de algumas respostas: moreno claro, moreno escuro, negro claro, meio branco³⁶. Todas as crianças, de algum modo, tenderam a esquivar-se na direção ao embranquecimento. Nesse aspecto, a dimensão do preconceito, presente entre as crianças da vila, foi objeto de trabalho anteriormente desenvolvido por Arantes (2004).

Sobre o local de nascimento, a maioria (29) nasceu em Goiânia, seguidas das que nasceram em cidades do interior de Goiás e cidades de outro estado brasileiro. Três nasceram em capitais de outro estado brasileiro e duas em zona rural de outro estado brasileiro. As informações indicam um predomínio maior das origens geo-espaciais, centradas em cidades e capitais, particularmente Goiânia. Cabe ressaltar, que ao definir os locais de nascimento como a capital, a cidade ou a zona rural, não deixa de ser um tanto arbitrário, já que não é possível afirmar que há essa distinção nítida e com contornos claros entre urbano (cidade, capital) e rural. Essas dimensões, sobretudo, interpenetram-se mutuamente, sendo plenamente possível afirmar a existência de cidades com traços de ruralidades ou zona rural com traços de urbanidade. Portanto, não são pólos que se repelem, ao contrário, se atraem e se misturam em uma espécie de miscigenação que se dá entre o arcaico e o moderno em muitos espaços do território brasileiro, e as cidades

³⁶ Constituem *outro* as respostas: meio rosa; marrom; marrom. Algumas respostas em adendo são: a) moreno claro (2); moreno escuro (1); negro claro (1); meio branco (1). Uma entrevistadora observa: “A mãe diz que é amarela porque não come verdura”.

goianas não constituem uma exceção. Do conjunto das crianças (tabela 4), grande parte não reside na vila desde que nasceu. As respostas evidenciam que, para uma parcela significativa de crianças, o local é uma referência para vivenciar a cidade.

Tabela 4: Freqüência e percentual das crianças vivem na vila desde que nasceram

Vive na vila desde que nasceu	Freqüência	Percentual (%)
Sim	22	44,0
Não	27	54,0
Em branco	1	2,0
Total	50	100,0

Essas informações indicam que uma parcela das crianças, em um tempo significativo, experimenta essa parcela da cidade e os produtos a ela associados, desde a mais tenra infância. Indicam que, por algum motivo, fixaram-se nesse espaço da cidade, e nele, consolidam sua trajetória de experiências na vida pública, com o estranho, como também tendem a familiarizar-se com aquele espaço subjetivando-o e tornando-o seu. Tendo o bairro como referência, são capazes de experimentar também as formas em que se manifestam, no seu dia-a-dia, as expressões das desigualdades e contradições sociais. O espaço habitado por essas crianças também carrega um sinal que as marca. Viver na vila desde que nasceu pode significar olhar para o mundo e vê-lo, sob o prisma das relações que ali se atualizam. A distribuição entre tempo de moradia e se gosta ou não da vila pode ser visualizada na tabela 5. A distribuição revela onde estão situadas, em termos de tempo de moradia, as crianças que responderam que não moram na vila desde que nasceram. Dentre as que afirmam gostar do seu local de moradia, a maioria reside no local entre cinco e dez anos, ao passo que as demais se distribuem em tempos menores.

Tabela 5: Tempo que mora na vila e se gosta ou não

Gosta da vila	Há quanto tempo mora na vila									Total
	Menos de um mês	De um mês a um ano	Mais de um até dois anos	Mais de dois até três anos	Mais de três até quatro anos	Mais de quatro até cinco	Mais de cinco até dez	Acima de dez anos	Em branco/ não sabe	
Sim	2	4	2	2	1	3	9	1	18	42
Não	1	1	1	-	-	-	1	-	4	8
Total	3	5	3	2	1	3	10	1	22	50

Foram incluídas no item em branco/não sabe, as que afirmaram viver lá desde que nasceram. Outras crianças são recém chegadas e residem na vila há menos de um ano; trata-se de crianças cujas famílias migram com maior constância, mantendo certa mobilidade e instabilidade residencial.

Quanto ao vínculo religioso, 22 crianças afirmaram que são evangélicas, quinze que são católicas e oito que não têm religião. Três crianças deram outros tipos de respostas e dois questionários permaneceram em branco, entendendo-se nesse caso que, ou não se fez a pergunta, ou a criança não soube ou não pôde responder à questão. Dentre as respostas agrupadas na categoria *outras*, uma criança afirma não ir à igreja, outra aponta dificuldade de acesso ao prédio no qual se realizam os ritos religiosos, e uma terceira afirmou não saber o nome da igreja que frequenta.

Sobre a vida escolar, 47 crianças afirmam que estão estudando atualmente, regularmente matriculadas. Uma criança afirma estar matriculada, porém, não frequenta as aulas. Quanto à escolaridade, a maior parte está cursando a primeira fase do ensino fundamental. doze crianças estão cursando a terceira série; onze, a segunda; dez, a quarta série e quatro, a primeira série. Dentre as crianças que frequentam a segunda fase do ensino fundamental, oito delas estão na quinta série, três na sexta série. No ensino pré-escolar estão estudando duas crianças. No conjunto, a concentração situa-se entre a segunda e a quarta série do ensino fundamental.

Todas as crianças estão vinculadas a instituições públicas de educação – 34, à escola pública municipal, que fica no bairro vizinho da vila, seis a uma escola pública estadual e cinco à escola municipal localizada em setor que faz divisa com a vila. Em relação à vida escolar, agentes e instituições educativas têm buscado, em geral, caracterizar algumas crianças da vila como portadoras de problemas psicológicos, mentais ou orgânicos que, supostamente, estariam vinculados à problemas de hiperatividade, agressividade e dificuldade de aprendizagem, dentre outros (PDH/UCG, 2001). Informações recolhidas durante a presente pesquisa indicam fatores presentes no contexto que envolve a vida dessas crianças, caracterizado por condições específicas que estão associados a essa suposta *inadequação* da criança à escola, dentre elas, um modo de socialização específico, as quais estão inseridas em espaços abertos, divertindo-se com determinadas brincadeiras. Os momentos do *recreio* na escola são bastante significativos para elas, pois permitem que se expressem de forma mais próxima do modo de socialização presente no seu espaço de moradia, em que atuam com seus pares em diversas brincadeiras. Por serem as brincadeiras uma das atividades bastante presente na vida das crianças (juntamente

com as atividades escolares), torna-se imprescindível identificar as expressões específicas dessa dimensão no cotidiano das crianças que residem na vila.

Resgatando o tema da escolarização compulsória, é importante observar que, praticamente a totalidade das crianças frequenta a escola. Esse é um reflexo de políticas governamentais que visam garantir que todas as crianças estejam na escola, matriculadas e estudando. A educação como um direito universal e a escola como o espaço por excelência das práticas educativas fazem das crianças um grupo de idade que se dedica a atividades escolares, operações matemáticas, tarefas de casa etc. Basta que se dialogue alguns minutos com uma criança em idade escolar para descobrir que tais atividades de aprendizagem dos produtos da ciência moderna podem ser o equivalente do trabalho penoso que marca a experiência de certas ocupações no mundo do trabalho. Se há um consenso, no tempo presente, sobre a imprescindível necessidade da escolarização para a obtenção de patamares mínimos de participação nas várias instâncias da vida social, se a escolarização é definida como um direito humano e até mesmo utilizada para mensurar os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) de um país é, entretanto, necessário e imprescindível também, resgatar a experiência e o sentido da escola para as crianças, o que, com certeza, terá grande peso na constituição de uma determinada relação com o saber (Charlot, 2000) e, conseqüentemente, na definição de sua relação futura com um projeto de esclarecimento. É possível conjecturar que a relação que essas crianças vêm estabelecendo com a escola, traz muitas vezes a marca da humilhação e da segregação, mas também do encontro e da amizade. Uma recusa futura de continuidade dos estudos pode (além das condições objetivas que fazem uma criança das camadas populares deixarem de estudar) estar também relacionada com o sentido que a experiência escolar imprimiu no sujeito-criança.

Apropriação dos espaços de Goiânia: o desejo nas rotas da cidade-família, cidade-diversão e consumo

A circulação da criança, especialmente o modo como se apropria de forma independente dos espaços da cidade, tem sido discutida como um aspecto fundamental que caracteriza sua participação na esfera pública (O'Brien *et. al.*, 2000; Castro, 2004). O modo como se apropria de ruas, praças e parques, dentre outros locais, contribui para a identificação do modo como a criança materializa sua participação na vida pública. A

forma como se desloca em seu cotidiano, em direção à escola, à residência de amigos e parentes, ou como brinca nas ruas de sua casa, denota a extensão em que se apropria e experimenta tais espaços da cidade. Considerando que a criança vive sob tutela, essa apropriação se dá, em geral, sob o olhar vigilante da figura de um adulto. A criança ganha maior autonomia à medida que desenvolve certas habilidades e passa a dominar os códigos de acesso ao labirinto citadino. Uma dessas habilidades consiste no domínio dos códigos de deslocamento, dos meios de transporte disponíveis na cidade, como o ônibus. Saber tomar ônibus é um pré-requisito para que as crianças conquistem sua autonomia de ação no interior da cidade. Andar sozinha ou com seus pares é uma longa conquista que se realiza envolta em limitações mais ou menos acentuadas, orientadas também por certos valores e preferências. É, também, um indicador de que a infância começa a se evanescer pois a autonomia é o emblema do adulto.

Buscando identificar certas habilidades que indicam potenciais de deslocamento autônomo da criança na cidade, tratou-se com elas sobre o uso do transporte coletivo e o deslocamento independente nos espaços. Esses dois aspectos foram concebidos como indicadores importantes de consolidação da autonomia de ação da criança. Muitas crianças afirmam que “pegam ônibus” sozinhas. Cerca de metade delas (24) possui essas habilidades, ou então, pelo menos supõe possuí-la, quando afirma que “dá conta”. A outra parcela das crianças (26) não sabe tomar ônibus sozinha. A iniciação como participante competente da cidade exige certos ritos de iniciação. Inaugurar uma aventura pelos labirintos citadinos supõe a companhia de um adulto, um jovem ou uma criança com maior acúmulo dessas habilidades, sem os quais o rito se torna uma aventura uma tanto cheia de perigos, que provoca insegurança e medo, pois são acontecimentos marcados pela imprevisibilidade e que transformam a aventura em algo terrível como o pânico.

Quanto a se deslocarem até o centro da cidade, apenas uma minoria delas, (seis) se desloca de forma independente até o núcleo da vida comercial, do consumo e do trânsito acelerado da cidade. As demais restringem o deslocamento até a parte mais distante da cidade somente na companhia de alguém com maior habilidade no trato desse percurso. O mapa que a criança elabora da cidade, possivelmente, se restringe ao cenário do seu *habitat* mais imediato, a vila e os bairros ali em volta, e possui as marcas do percurso que os membros da classe social a que pertence realizam. Em geral, quando se desloca, o faz da sua periferia à periferia de outros espaços, salvo nos casos das relações de trabalho que, em geral, suas mães e seus pais exercem em residências nas quais trabalham de domésticas ou em construções civis. Em muitos casos, o acesso a outros espaços da cidade, habitado

por outras camadas sociais, dá-se quando suas mães ou os seus pais a leva para os seus locais de trabalho. Nesse caso, sua experiência com o mapa da cidade possui a marca do lugar social que seus pais ocupam.

O número expressivo de crianças que não vão até o centro sozinhas aponta o modo como elas se iniciam no processo de desvendar os códigos que permite sua desenvoltura da *polis* goiana. Diz respeito à sua mobilidade espacial no interior da cidade, às formas de deslocamento e de suas habilidades para uma realização eficaz. Consiste no campo de experimentação (Castro, 1998) que a cidade encerra como fonte de novas significações e novos afetos. A cidade de Goiânia, compreendida em seu campo territorial, é uma abstração para a criança, que apreende a cidade de forma fragmentária, tendo o seu espaço de moradia como referência. Sendo a cidade o cenário que comporta outras muitas cidades, demarcadas pelo pertencimento social, a Goiânia apartada e segregada possui rotas específicas, produzidas por cada um dos seus segmentos, mediadas pela classe. Uma dessas rotas fica bastante visível, em virtude do acidente radioativo do Césio-137, em Goiânia, no ano de 1987³⁷. Por meio da contaminação radioativa, descortina-se o mapa e os percursos que denotam a cidade dos trabalhadores informais e subempregados (catadores de papel, trabalhadores em ferro-velho, ambulantes). O resultado desse traçado delineia o que é a Goiânia e o cotidiano urbano da classe trabalhadora (Wiederhecker, 1998). As crianças da vila, como membros dessa parcela da classe trabalhadora inserida no mundo do trabalho de forma precária, também experimentam e constroem a cidade que lhes está reservada como espaço de vida cotidiana. Portanto, o significado atribuído à cidade parte desse ponto nela localizado – a vila, esta sim, é de fato, o campo de experimentação cotidiana. A vila tem cheiro, sons, códigos específicos, aos quais a criança deve, inicialmente, dominar para tornar-se pertencente efetivamente àquele espaço e considerá-lo como sendo também seu.

As crianças, que vão até o centro da cidade sozinhas se deslocam com as finalidades de adquirir produtos e serviços e passear. Algumas delas verbalizam: “comprar materiais escolares” (masculino, onze anos); “materiais para a minha mãe trabalhar (...) prendedor de roupa” (masculino, onze anos); “comprar roupa, calçados, comprar brinquedos” (feminino, nove anos); locar fitas...fui ao Setransp³⁸ pegar papel para fazer a carteirinha

³⁷ O acidente com o Césio-137 deflagrou-se quando um aparelho de raio-x foi abandonado nas ruínas do que outrora havia sido a sede do Instituto Goiano de Radiologia (IGR). Depositado em um canto das edificações em ruínas, já tomada pelo matagal e infestada de fezes, foi encontrada pelo desempregado Roberto, que viu nessa peça a possibilidade de render-lhes alguns trocados (Wiederhecker, 1998). Iniciava-se, a partir de então, o que foi definido como o maior acidente radiológico do mundo.

³⁸ Sindicato das Empresas de Transporte Urbano de Goiânia.

de passe escolar” (feminino, onze anos). Os motivos do deslocamento relacionam-se com o consumo para viabilizar as atividades escolares, a aquisição de mercadorias, para suprir a economia do trabalho informal em que os membros de sua família estão envolvidos, o consumo de bens e serviços, dentre eles, o consumo de divertimentos. Além do exposto, pode-se supor a aquisição da carteirinha de passe escolar, no que se refere ao deslocamento autônomo, como poderoso instrumento de afirmação. Também é relevante observar que são crianças com idade mais avançada, nos limites superiores de idade abordado no presente estudo. Em relação às crianças da vila, a idade aparentemente, lhes confere certa autonomia de ação, quando podem se tornar um membro da cadeia produtiva em que está inserida a família. Além de irem ao centro em busca de produtos e serviços, essas crianças também se deslocam com outras finalidades.

Entretanto, algumas crianças explicitam uma mobilidade mais restrita: “no centro da cidade nunca fui sozinho” (feminino, dez anos); “não saio não!” (masculino, sete anos); “lugar nenhum!” (feminino, oito anos). As respostas denotam, de certa forma, o modo como se encontram segregadas de outros espaços da cidade que poderiam ampliar seu universo de experiências, diversificar o seu mundo. Permanecem em questão os motivos pelos quais a criança fica confinada aos limites de sua residência, aos espaços de vizinhança e, tensionando os limites do seu trânsito nos espaços de moradia, à vila e, quando muito, aos bairros circunvizinhos. Nesse sentido, a fala de uma criança oferece algumas pistas: “nenhum lugar, minha mãe tem muito medo (...) esses dias os caras correram atrás da gente com arma na mão” (feminino, oito anos). De um lado, há o isolamento e, de outro, a restrição, o medo que encerram os perigos associados à aventura de se embrenharem na cidade, sozinha ou com seus pares, na cidade de anonimato e isolamento. Entretanto, na cidade de Goiânia existem pontos determinados com que as crianças se encontram (em um sentido radical) familiarizadas. Esses pontos são pólos do traçado da cidade, que elas e seu grupo de pertencimento experimentam. São localidades situadas em algum ponto da periferia, em bairros populares, da região metropolitana de Goiânia. Na fala das crianças, esses pontos da cidade emergem, sob o signo do parentesco: “eu gosto de ir no Oliveira” [bairro Jardim das Oliveiras] (masculino, nove anos); “na casa da tia...no [bairro] Morada do Morro” (feminino, nove anos). Nesse sentido, explicitam-se os trajetos que realizam na cidade, mediados pela classe social.

Algumas crianças indicam locais de diversão e consumo, existentes na cidade: – “Flamboyant [*Shopping*], Mutirama³⁹” (feminino, oito anos); “Mutirama” (masculino,

³⁹ Parque de diversões gerido pelo poder público, pertencente ao município de Goiânia.

oito anos), ou “fui ao Cine Ritz” (feminino, onze anos). Estando o Mutirama localizado relativamente próximo da vila, torna-se uma opção de lazer, relativamente acessível às crianças. Grande parte delas já chegou a divertir-se nos brinquedos ali existentes. Outras crianças falam de localidades que estão ao seu redor, explicitando sua mobilidade e o seu cotidiano no interior da vila. No conjunto, essas falas são expressões da extensão da circulação das crianças e do modo como se apropriam da cidade, em seu cotidiano, de forma fragmentada. As crianças vivem a cidade tendo como referência um lugar fragmentado e fragmentário que é a vila. Os limites de circulação estão mapeados pelo parentesco (como quando se referem aos bairros em que moram os parentes) e, também, pelos locais de diversão que estão ao seu alcance.

Se é importante, para compreender a relação da criança com a cidade e a vila, buscar os locais em que elas circulam e sua motivação para tanto, é também necessário, identificar as localidades existentes na cidade que elas sabem que existem, desejam lá estar e, no entanto, nunca lá foram. Em relação a esse tema, descortina-se o lado da cidade cujo significado denota pura fruição, em que a diversão e o consumo incitam os desejos não apenas das crianças, mas *democraticamente* atinge e massifica todos os desejos, pelo viés da indústria cultural (Adorno; Horkheimer, 1985). Lefebvre (2001) refere-se a uma estratégia global de concretização da sociedade de consumo dirigida, na qual se constroem nas cidades, além de centros comerciais, centros de consumo privilegiados⁴⁰ sob a ideologia da felicidade a ser alcançada pelo consumo. A efetividade do consumo, entretanto, demarca, por si só, os meandros da dialética exclusão-inclusão (Sawaia, 1999), constituindo a ambos (a exclusão como a inclusão, em termos de consumo) como frutos de uma mesma lógica.

O desejo das crianças, unanimemente, é atraído para centros de consumo privilegiados, os quais têm como emblema o *shopping center*. As crianças citam todos os centros de compras da cidade. Dizem elas: “Em *shopping*, em todos, nunca fui em nenhum” (masculino, dez anos); “*shopping*, qualquer um” (feminino, dez anos). Outras crianças indicam os referidos centros de compras existentes na região metropolitana, os quais estão presentes nas memórias da grande maioria delas. Trata-se de centros de consumo privilegiados contemporâneos dessas crianças. Tiveram sua expansão no Brasil, a partir da década de 1980 (Santos; Silveira, 2003), partindo de grandes centros urbanos, como São Paulo (que inaugurou o Iguatemi na década de 1960), expandiram-se para as outras capitais do Brasil, chegando, então, a Goiânia. Como herdeiros dessas mudanças

⁴⁰ Ao lado de centros de consumo privilegiado, Lefebvre (2001) identifica centros decisoriais, que concentram os meios de poder: informação, formação, organização, operação, ou ainda repressão, coação, violência, persuasão (ideologia, publicidade).

macroestruturais ocorridas nos últimos decênios, tais crianças explicitam o desejo de consumo, conseqüentemente, partilhando de valores que arrastam a todos em uma profusão de efeito narcótico.

Além desse tipo de local, as crianças indicam também outros pontos da cidade em que estão localizados os espaços de fruição e lazer, dentre eles, alguns menos acessíveis ao conjunto das camadas populares, como parques de diversão, museus, clubes, cinema. Outros são mais acessíveis, como estádios e campos de futebol, zoológico, bosques, e também, rios e feiras. Elas afirmam: *Ita Center Park* (feminino, onze anos); *Mutirama* (masculino, oito anos); *Clube Jaó* (masculino, onze anos); cinema (masculino, onze anos); *Estádio Serrinha* (masculino, onze anos); (feminino, onze anos); *Museu Pedro Ludovico* (masculino, dez anos); *Horto, zoológico* (masculino, sete anos); *Bosque dos Buritis* (feminino, dez anos); no *Rio João Leite* (masculino, onze anos); *feira hippie* (feminino, oito anos). Essa mistura de localidades menos e mais acessíveis às camadas populares, denota que, mesmo em locais bastante freqüentados por trabalhadores precarizados, como zoológico e feira hippie, surgem, para as crianças, como locais em que desejam estar. Se há uma limitação em termos de circulação pela cidade, mediada pelo pertencimento a uma classe de trabalhadores subempregados, sua condição de criança tende a tornar essa restrição ainda mais acentuada. Permanecem, assim, mais confinadas nos espaços da vila, quando muito na escola. Outras crianças referem-se a localidades situadas fora dos limites territoriais de Goiânia e da região metropolitana: “Caldas Novas, minhas primas já foram” (feminino, oito anos); *Beto Carrero* (masculino, sete anos).

Os locais aos quais as crianças se referem constituem a rota da cidade como espaço de fruição, de brincadeiras e de diversões que se configuram como produtos de consumo. É uma realidade distante, que chega a elas por meio da televisão e dos diálogos com os adultos e crianças que lá estiveram e contaram como é. Para esses espaços de fruição, as crianças da vila miram um olhar desejoso, bem ao estilo dos subprodutos das promessas veiculadas pela mídia, associadas a esses espaços: diversão e aventura, prazer e descanso, tudo o que lhes é sistematicamente negado, em virtude de suas heranças políticas, sociais e econômicas, advindas do grupo social do qual fazem parte, e associado também à sua condição de heteronomia relativamente aos adultos. Elas nunca foram a esses lugares, mas gostariam de ir, animados pelas promessas que as alcançam e difundem, para toda a cidade, a existência de locais especializados no sabor e na fantasia. Além dos locais ligados ao lazer e à diversão, as crianças também desejam embrenhar-se na cidade na busca do encontro com pessoas significativas para elas.

Anunciam que gostariam de ir ao encontro de familiares e amigos: “na casa da minha madrinha na Vila Vianna” (feminino, dez anos); “casa da minha avó, fui só um dia...” (masculino, sete anos); “na casa dos meus padrinhos, na casa dos meus tios, na casa da minha amiga...” (masculino, nove anos). Algumas referem-se a localidades em outros estados: “na casa do tio da minha mãe” (masculino, onze anos), que a irmã esclarece localizar-se no estado de Maranhão. A pergunta em relação aos lugares em que nunca foram e gostariam de ir parece provocar em algumas crianças a referência às regiões de origem de pais e mães, extrapolando os limites da cidade de Goiânia. Como filhos de um povo errante, também os espaços das origens os interpelam. A busca pelo contato parece estar sob uma ética das relações, especialmente em relação à família e à amizade. Sobre o tema da família, Sarti (2003) identifica a sua centralidade como portadora de uma moral própria entre os *pobres*. Entre as crianças da vila, também é possível identificar a centralidade da família e a presença de avós, tios, primos residindo na mesma, constituindo o seu significado como um lugar positivo. Quanto aos familiares que habitam outros bairros da cidade de Goiânia, e em outras cidades e estados, os afetos que eles colocam em movimento, movimentam também o desejo de deslocamento pela cidade para ir ao encontro deles.

Algumas crianças, ao referirem-se aos locais que gostariam de ir, citam alguma paisagem ou local daquela parte urbana da cidade. Dizem elas: “vontade de conhecer um prédio alto” (feminino, dez anos); “vê os brinquedos na rua” (masculino, sete anos); “Setor Bueno” (masculino, onze anos); “o centro da cidade” (masculino, nove anos). O prédio alto é o símbolo do urbano, da arquitetura e emblema de sua definição como tal. A vontade de conhecer um prédio alto revela o desejo de apreender as formas da cidade que o circunda e o distante mundo da cidade suntuosa de prédios, centros de compras e de consumo. A experiência da cidade parece desenhar contornos de duas cidades de Goiânia – a que elas habitam e a (distante), cidade de prédios e arranha-céus. Do ponto em que está localizada a vila, na cidade, elas miram uma Goiânia claramente distinta, uma outra cidade.

A figura 3 é um registro fotográfico realizado por menino de nove anos. Na imagem, é possível traçar uma linha que a divide em dois planos horizontais. A metade inferior da imagem denota o solo no qual a criança está plantada – o verde dos matos, as cercas que dividem o lado de cá, em que ele está, e do lado de lá, a propriedade rural. A metade superior é a imagem que apenas a visão é capaz de alcançar. Naquela distância, despontam ícones que delineiam o urbano: os arranha-céus. Os dois planos da imagem

permite definir o que é Goiânia, um centro urbano, mas também rural. Nesse sentido, o significado da capital goiana, para as crianças, revela o predomínio de um desses dois planos que definem a cidade.



Figura 3: Goiânia rural mira o olhar para a Goiânia urbana

Significados: Goiânia para as crianças da vila

A maioria das crianças define Goiânia por atributos como a beleza e o gostar dela. Trata-se de imagem de cidade presente e veiculada nos meios de comunicação e de propaganda de mídia⁴¹. É a cidade que personifica o belo. O significado de Goiânia para as crianças possui características do bom e do belo: Dizem elas: “tem muitas coisas bonitas” (feminino, dez anos); “é bonita” (feminino, sete anos); “é bom demais” (feminino, nove anos); “é bom de morar” (feminino, dez anos); “é muito legal, charmosa, bonita” (feminino, dez anos); “gosto” (masculino, sete anos). Goiânia aparece, assim, no conceito dessas crianças, como personificação do belo e do bom.

⁴¹ No período em que se realizou a presente pesquisa, havia uma imagem de Goiânia promovida pela prefeitura, sintetizada no *jingle* “Goiânia, viver aqui é bom demais da conta”. Nesse aspecto, algumas falas de crianças, reproduzem esse mote, como no exemplo: “especial, interessante, sou feliz aqui, aqui [em Goiânia] é um lugar muito bom” (feminino, 8 anos).

Em algumas respostas, as crianças dão exemplos do que a faz contar com tais atributos: “é bonito, tem rio, tem parque” (masculino, oito anos); “é legal, centro é muito legal, o Flamboyant é radical, a praça” (feminino, dez anos); “muito lugar bonito, muita animação...mais nada!” (masculino, onze anos). “alegre, saudável, bonita” (masculino, onze anos); “a cidade onde eu moro, é legal, onde nasci, onde minha família mora” (feminino, dez anos); “é bom tem árvore pra plantar” (feminino, sete anos). “boa de se viver” (feminino, onze anos); “é maravilhosa” (feminino, onze anos); “bom, agradeço essa cidade, sou feliz na cidade, acho a cidade especial pra mim” (feminino, oito anos); “é bom demais, é legal, eu gosto dela, nasci nela” (feminino, nove anos); “é feliz” (masculino, sete anos); “eu moro em Goiânia, eu estudo em Goiânia, eu gosto muito de Goiânia” (feminino, sete anos); “eu gosto, tem parque, campo de futebol eu acho!” (masculino, sete anos); “diversão, amor, alegria, esperança” (masculino, onze anos); “ficar livre, trabalhar, andar na cidade toda” (masculino, onze anos); “limpa, grande, tem mais segurança, não tem brigas” (masculino, onze anos). “é país muito bom, os povo pode falar a língua da gente que a gente entende e porque o povo dá muita coisa pra gente porque não tem outras coisas que outros países tem” (masculino, sete anos).

As crianças justificam o belo e o bom que definem Goiânia pelos seus espaços e paisagens (parques, praças, arvores, campo de futebol), pela sua dinâmica (animação), por ser o seu local de origem, de habitação, e também, por ser onde reside sua família. É também porque Goiânia representa os valores da modernidade (estudo, liberdade, trabalho).

Cabe ressaltar que, apesar de configurarem uma minoria numérica, é da maior importância conhecer as razões que levam as crianças a definirem Goiânia por atributos negativos, dentre as razões, por identificar os significados relacionados com a vida cotidiana, na cidade, as dimensões que contrariam e complementam a visão da cidade como beleza, alegria e diversão. Uma criança afirma: “é perigoso” (feminino, sete anos). Nesse contexto, algumas identificam um *outro* ameaçador. “deixa eu ver... Goiânia... tem muito mala” (masculino, onze anos); “tem muitos malas” (masculino, dez anos). O *mala* é associado a práticas de violência, sendo, entretanto, um conceito definidor, também, de um ato de violência simbólica. Sem a violência simbólica, desestabiliza-se a rede das violências que se dão em vários níveis de interações sociais, podendo ser identificada em forma de auto-agressão em um extremo, e em ações de violência entre grupos, em outro.

Algumas crianças misturam aspectos positivos e negativos em uma mesma definição: “muitos lugares de ir, é bonita, perigosa, legal” (feminino, dez anos); “boa, ruim, casas tem brinquedos” (feminino, oito anos); “boa, meio bom, meio ruim” (masculino, dez anos); “lugar estável, tem violência mas tem lugar bom! Tem muita coisa interessante” (masculino, onze anos); “é perigosa” (feminino, sete anos). Nessas falas, emerge uma cidade com suas dimensões ambivalentes. É boa-ruim, perigosa-legal, tem violência-é lugar bom. Esses traços contraditórios da cidade introduzem no seu significado as duas faces da vida na cidade, sem incorrer na unilateralidade dos extremos, permanecendo neles.

O significado atribuído pelas crianças à cidade de Goiânia possui uma tendência para defini-la pelos aspectos positivos. Não obstante possuir, minoritariamente, uma significação negativa, predomina uma concepção centrada na beleza, grandeza, elegância, animação, arborização. O significado atribuído à cidade tende ao consenso em torno desses atributos. É bastante presente certa concepção mitologizada acerca da cidade, bem ao modo dos mitos produzidos e veiculados pela propaganda. Mais que um retrato do que é, tais significações tendem a uma versão do que deveria ser a cidade. É possível ouvir a ressonância de uma ordem distante: um conteúdo ideológico constituído acerca de Goiânia, uma significação mitologizada da cidade. Entretanto, a cidade paradoxal também emerge como significação. Suas faces ambivalentes são também identificadas pelas crianças.

O significado, como um produto histórico das sociedades humanas, contém certas heranças do passado no qual teve um papel nos processos ideológicos de conjunto. O significado de Goiânia constituído e atualizado pelas crianças não deixa de guardar certas semelhanças com o proclamado pelos defensores da nova capital, na década de 1930, que a definem como uma cidade projetada com arte, no que havia de *mais moderno* em arquitetura (Monteiro, 1938).

Mesmo antes de inaugurada, a cidade de Goiânia já ganhava uma significação associada à modernidade, em oposição ao suposto arcaísmo representado pela antiga Vila Boa – a atual cidade de Goiás. O contexto é o da transferência da capital da segunda para a primeira (Oliveira, 2004). Como bem afirma Castell (2000), é necessário, para abordar o simbólico urbano – sem cair no subjetivismo – valer-se da apropriação social do espaço que é feita pelos indivíduos. Nesse sentido, as falas das crianças sobre a cidade de Goiânia configuram esse olhar distante e imagético. Quanto ao seu *habitat* imediato, apresentam algumas nuances de distinção em relação à cidade, quando não ao seu oposto, em alguns casos.

Participação das crianças na esfera pública da vila

Quanto à participação nos espaços públicos existente da vila, as crianças indicam aqueles próximos de onde residem, locais e bairros circunvizinhos, nos quais transitam, sem a companhia de adultos. Alguns locais estão referenciados pela escola e o bairro em que está localizada; algumas falas, nesse sentido, são exemplares: “só na pracinha do Bairro Feliz” (masculino, sete anos); “na Vila Nova, no colégio, no Bairro Feliz” (masculino, onze anos); “Escola Laurício [Pedro Rasmussen], no Bairro Feliz, na praça” (masculino, onze anos).

O trajeto de casa para a escola, especialmente, corresponde a uma das primeiras experimentações, das crianças, quanto à expansão e a apropriação, com relativa autonomia, dos espaços da cidade. A maioria das crianças estuda em colégio situado na vila ao lado de sua residência. O trajeto até a escola aparece como uma das vias de experimentação da cidade e de sua inserção na esfera pública, o qual tem a possibilidade de interagir com pessoas próximas, reconhecidas e com estranhos. Uma criança manifesta, na atividade de transitar nos bairros vizinhos, um indício de virilidade: “eu dou conta de ir” (masculino, sete anos). Afirmar que consegue ir sozinho até o bairro vizinho à vila aparece como uma demonstração de ousadia e coragem. O mapa local da mobilidade das crianças demarca os limites do seu percurso no cotidiano, na vila e, quando muito, nos bairros circunvizinhos.

O olhar próximo: de como as crianças concebem a vila

As crianças também definiram o significado da vila para elas. Algumas afirmam: “especial, interessante, sou feliz aqui, aqui é um lugar muito bom” (feminino, oito anos); “bom de ficar nela, é boa pra brincar, de passear, ponto de ônibus, todo domingo vou pra igreja” (masculino, nove anos); “boa, bonita, carinhosa, as pessoa da vila são carinhosa, linda” (feminino, nove anos); “bonita, boa, legal, meus amigos” (feminino, oito anos); “diversão, alegria, semelhança, só!” (masculino, onze anos); “que eu era feliz aqui, só!” (feminino, dez anos); “vizinhança legal, tem linha de trem, tem comercio, bar, loja, açougue, rua, árvore, flor e fruto” (feminino, onze anos); “brincar, só!” (feminino, sete anos).

A vila possui, também como Goiânia, atributos positivos, além de certa disposição favorável à vida naquele local: “sou feliz aqui”. São também indicadas as qualidades de

seus moradores: “são carinhosas” e também a amizade aparece coroando o significado positivo da vila: “meus amigos”. Também significa e suscita a idéia de pertencimento (semelhança). O valor da vizinhança também está associado ao significado positivo da vila: “vizinhança legal”. São atributos que contribuem para que a vila possua um significado capaz de suscitar a satisfação em habitá-la.

Entretanto, ela também carrega significados que contêm tanto dimensões positivas quanto negativas: “é legal, tem muita amizade, tem muita violência, tem uma igreja” (feminino, dez anos); “é bonita, tem muitas árvores, tem poucos carros, tem muitos buracos no chão” (feminino, sete anos); “tranqüilidade...aqui! pra lá não! aqui desse lado é muito calmo, mas lá pra cima e do outro lado é muito violento” (masculino, onze anos). Tem amizade e tranqüilidade, violência e falta de infra-estrutura, possui faces paradoxais: é significada por duplos conceitos antagônicos, mas de um antagonismo concretamente existente. É assim uma vila de amizade-violência-falta de infra-estrutura. É também tranqüila-violenta. O substrato afetivo que emerge desse antagonismo constitui também uma luta de sentimentos antagônicos, vivido pelas crianças. Suas relações, nesse contexto, podem oscilar entre tais afetos, em uma equação da qual resulta o sentido da vila inteira para as crianças. Algumas dessas afecções são capazes, como afirma Espinosa (1983), de aumentar o potencial de agir, outras de reduzir esse potencial. Trata-se de sentimentos que habitam o sujeito-criança, mas que não têm sua origem nele, mas nas sociedades e nas relações.

A vila e os afetos: como se constituem os sentidos do lugar

A vila, como espaço de experimentação, é fonte de afetos que procedem dela como espaço de ações e interações humanas. Gostar da vila, por sua vez, está intimamente relacionado com a qualidade de tais relações. Nesse sentido, as crianças que gostam da vila podem ser divididas em dois grupos: aquelas que gostam dela e não mudariam de lá e aquelas que gostam dela e, entretanto, mudariam de lá. Um terceiro posicionamento é evidenciado por crianças que afirmam que não gostam da vila e, conseqüentemente, mudariam de lá se pudessem. Esse quadro de motivações referente ao espaço de moradia deve ser relacionado com outras informações que permitam revelar essa variação que define as crianças como aquelas que *são* da vila e as que *estão* nela: algumas gostam dela e querem sair, outras não gostam dela e, também, querem deixá-la.

Um dos afetos que se destaca é a estima em forma de amizade e do parentesco. Dizem algumas crianças: “tem muitos amigos” (masculino, onze anos); “tenho amigos pra brincar e tem muitas crianças” (feminino, oito anos). Quanto à dimensão do parentesco, explicita-se uma rede de vínculos que denotam a existência de famílias extensas, representando aquilo que justifica o gostar de morar na vila: “avós, minha mãe, pai e os meus primos” (feminino, onze anos); “parentes! tem meus primos” (feminino, onze anos); “meu pai, minha irmã... meus irmãos tudo” (masculino, sete anos). Possivelmente, essa extensa rede de afinidades, fundada na consangüinidade e na convivência, seja um dos principais fatores capazes de definir a habitação do espaço da vila como boa. Revela senso de pertencimento e um afeto de estima, que podem ser identificados também quando se referem aos vizinhos e conhecidos: “todo mundo conhece todo mundo” (feminino, dez anos); “os meus vizinhos” (feminino, oito anos). Também a ausência da dimensão da vizinhança e do conhecimento são indicados como motivos para não gostar da vila: “tem muita gente que eu não conheço, a gente quase não tem amigos” (masculino, nove anos). As relações significativas que se formam pelo viés do parentesco, pela convivência com os pares – amigos e colegas – pela vizinhança e o fato de conhecer pessoas e ser conhecido, participam efetivamente na definição, pelas crianças, dos afetos em relação à vila.

A estima, para Espinosa (1675/1983, p. 215), “consiste em, por amor, se ter uma opinião mais vantajosa do que seria justo acerca de alguém”. Por extensão, pode-se, então, deduzir a possibilidade de mapear uma *geografia dos afetos* na materialidade do espaço habitado da vila, em que seus componentes (casa, ruas, rio, estrada de ferro, vielas e becos) podem, ao remeter-se àqueles com quem se tem certa estima, ser também um espaço estimado. Também a vila, no conjunto de sua extensão, pode ser alvo de estima.

Algumas crianças gostam da vila, genericamente, como afirma uma delas: “a vila que eu gosto muito” (feminino, sete anos). Outras indicam as brincadeiras de que participam naquele espaço: “gosto de brincar... aqui eu brinco, corro” (masculino, oito anos); “eu gosto de brincar” (feminino, oito anos). Considerando os afetos como a argamassa que dá conteúdo ao sentido no sujeito, revelam-se a lírica necessária à constituição de poemas de amor.

As crianças confirmam que família e amizade, coleguismo e parentesco, constituem o conteúdo relacional que dão significado e sentido à vila como um espaço positivo. Citam o nome de seus pares, associando-os aos adjetivos qualificativos amigo e colega: “meus colegas...” (masculino, sete anos); “colega J., colega D., ele me ajuda em tudo, tudo que eu preciso ele me ajuda...” (masculino, dez anos). A distinção que

caracteriza o amigo e o colega também foi realizada, por uma criança da vila, pelo seguinte critério: para o amigo a gente conta segredo. O amigo é, sobretudo, aquele com quem se vive uma relação de intimidade, a menor distância social entre as crianças e seus pares. O colega, por sua vez, em termos de distância social, está a um passo atrás em relação ao amigo já que, para aquele, não se conta segredos.

As estimas das crianças são alimentadas também nas suas relações com familiares e parentes. Dentre aquelas pessoas de que as crianças mais gostam se destaca a mãe. Uma delas dá à afirmação um tom acentuado: “da minha mãe eu gosto muito!”. A estima estende-se também aos irmãos e aos pais, além de serem indicados também, as avós, os avôs, as tias, os tios, as primas e os primos e, ainda, as madrinhas e, no conjunto, os parentes. Nesse rol de afinidades, transparece, mais uma vez, a do parentesco, mediando as dimensões positivas dos significados e dos sentidos de morar na vila, para as crianças. O parentesco também extrapola a dimensão da consangüinidade, no qual a madrinha representa o vínculo baseado na *consideração*, que pode ser, ou não, uma atribuição pelos vínculos de consangüinidade. Ambos – consangüinidade e consideração – constituem uma produção histórica e social, inscrita nas práticas sociais de determinado grupo.

Também as pessoas que formam a vizinhança são indicadas como as de que elas mais gostam, bem como aquelas ligadas a grupos religiosos: “do pastor... da tia E. [da escola dominical da igreja]” (feminino, oito anos). Uma criança faz uma referência à pessoa que *olhava* ela na sua mais tenra idade: “gosto da S. ela olhava a gente quando nós éramos pequenos” (feminino, onze anos). Neste caso, o vínculo significativo aparece colado à memória acerca do exercício do *olhar*, que significa, também, cuidado.

As crianças lembram também sua estima pelas atividades nas quais se destacam o brincar; “gosto da bagunça, da brincadeira” (feminino, dez anos); e também de atividades como fazer compras, e da *paisagem*: “gosto de fazer compras” (masculino, dez anos); “da paisagem daqui” (feminino, dez anos). Outra refere-se ao seu bichinho de estimação: “gosto dos meus pintinhos” (feminino, nove anos). A estima, nesses casos, está focada nas atividades, paisagens e nos animais de estimação, que como o próprio nome revela, são aqueles cuja função primordial consiste em ser depositário da estima de alguém. Os afetos, um primeiro subproduto da ação do animal político, como é definido por Aristóteles (o *politikón zoon*), não se restringe a eles, mas se espriam e chegam às atividades, aos animais, aos lugares, avançando até a *polis*. Pode-se, então reafirmar a possibilidade de realizar uma topografia do afeto, uma geografia que identifique os produtos da vida política no sentido clássico grego.

A estima é o afeto demasiado favorável, como afirma Espinosa (1675/1983), voltado para o que se ama. Possui o seu correlato oposto: a desestima, que é, para o mesmo autor, uma opinião *demasiada*, porém, desfavorável, ou “menos vantajosa do que seria justo acerca de alguém” (p. 215). Nesse sentido, é significativo identificar o vazio que a vila desperta nas crianças, no que se refere à estima em relação a ela. Algumas crianças afirmam: “não gosto de nada” (feminino, oito anos); “de nada” (masculino, sete anos); “eu não gosto de quase nada” (masculino, nove anos). A ausência de referência a pessoas existentes na vila pelas quais alimentariam alguma estima indica a supremacia do sentido trágico, em detrimento das relações, que fariam dela um lugar do qual se gosta e do qual não se deseja mudar. Ao definir o motivo desse vazio nas respostas uma criança afirma: “porque aqui é muitas vezes sem graça... porque aqui é ruim demais” (masculino nove anos).

Os motivos pelos quais elas alimentam, pela estima ou desestima à vila, como materialidade e como ação humana, consistem em especificar qualidades atribuídas às pessoas com as quais alimentam esse afeto positivo – elas são boas e legais. A esses atributos, algumas associam a dimensão da solidariedade: “me dão bolachas e eu também dou bolachas pra eles” (masculino, dez anos); “são legais, quando alguém precisa, um ajuda o outro” (feminino, oito anos). Aos atributos de serem bons e legais uma criança também associa o fato de realizarem suas vontades: “porque eles vão sempre onde eu gosto de ir. Porque me levam pra passear” (feminino, sete anos). Algumas também enfatizam a existência de um tratamento, de maior tolerância e menor indício de violência, em comparação com outras que se enquadram nessas práticas ou quando, na sua avaliação, o fazem com certa razão: “porque elas não brigam comigo tanto assim. Minha vó então, ela brigava muito comigo” (masculino, onze anos); “Elas são legais, na escola dominical elas não brigam com a gente, só quando a gente bagunça” (feminino, oito anos). Outra ainda enfatiza, o que essas pessoas lhe provocam: “porque é bom ficar com eles, quando a gente tá triste eles alegram a gente” (masculino, onze anos); “eles estão guardados no coração” (feminino, dez anos).

Outro indica os laços familiares como justificativa para o gostar: “porque só tem eu e meu irmão pra gostar delas” (masculino, sete anos). O respeito em relação aos pais também é lembrado; “porque a gente tem de ter respeito com eles e não xingar, e com a mãe e com o pai” (feminino, oito anos). Alguns também mencionaram o companheirismo: “eles brincam” (masculino, sete anos); “e também porque eles vão comigo pra escola” (masculino onze anos). Outras, por fim, não sabem o motivo, mas apenas que gostam

dessas pessoas, ademais, pelo cuidado a elas dispensado: “Sei lá! Eles são meus amigos” (masculino, sete anos); “porque eles ajudam minha mãe cuidar de mim, traz coisa pra mim comer quando minha mãe não tem dinheiro” (masculino, sete anos). O cuidar, nesse ultimo caso, é, explicitamente, a expressão das bases de apoio informais existentes no interior da vila. Seus afetos são, assim, forjados nas ações de cuidado em relação às crianças residentes na vila: seus subprodutos são a alegria, o riso, a fruição (é bom ficar com eles) e a afeição (estão guardados no coração). No contexto da vila, constituem-se algumas bases da sua vida afetiva e do seu mundo subjetivo, são *afecções do corpo* pelas quais é aumentada sua potência de agir (Espinosa, 1665/1983), mediadas pelas suas relações. A alegria, transformada em felicidade, pela sua permanência ao longo do tempo, como afecção do corpo, é um desses afetos que aumentam, ao modo espinosano (1632-1677), a potência para agir.

Nessa direção, foram também perguntadas às crianças, o que as deixam felizes, no interior da vila. O que as fazem felizes são seus familiares (primos, avós, pais, tios), sua felicidade derivando, em alguns casos, da felicidade dos demais, como revela uma criança: “quando minha mãe fica feliz, quando meu pai fica feliz, quando minha irmã fica feliz” (feminino, oito anos). Também amigos e colegas são motivos para ficarem felizes, além das brincadeiras, dos animais de estimação, das festas de aniversários ou quando ganham brinquedos: “a única coisa que me faz ficar alegre é brincar” (masculino, sete anos); “o gatinho, acho legal, é como um irmão” (feminino, oito anos); “no dia do meu aniversário” (feminino, sete anos). Elas enfatizam também a vizinhança, a tranquilidade, o estudo, a igreja. Tais informações vêm reforçar a centralidade do parentesco, da amizade e vizinhança e das brincadeiras como categorias que emergiram com certa relevância, nas falas das crianças, que as associam ao que contribui para que a vila seja um espaço significativamente positivo.

Entretanto, também aparece o vazio de afetos, como nessas falas: “não sei! não tem nada não! (feminino, dez anos); “nada de bom” (feminino, nove anos); “não tem nada” (feminino, sete anos). O significado atribuído à vila, nesse caso, carece de suas dimensões relevantes, deixando em seu lugar os traços de certa apatia diante dela, enquanto materialidade e ação humana.

No percurso da exposição da pesquisa vão se delineando, no roteiro dos afetos, o sentido de morar na vila para as crianças, uns com ênfase na amizade, no parentesco, nas brincadeiras, tendem para enraizar o pertencimento a ela, outras, pela ausência dessas mesmas categorias, tendem a tê-la esvaziada de afetos que aumentam o potencial para

a ação, alimentando porém, aqueles que tendem, ao contrário, a mutilá-lo e diminuí-lo. Uma dessas afecções consiste no medo.

O medo, para Espinosa (1632-1677), é uma afecção do corpo cuja origem está na tristeza instável, nascida da imaginação de algo, passado ou futuro, que se supõe serem seus resultados incertos, podendo acontecer ou não (no futuro) ou terem acontecidos ou não (no passado). O medo, traduzido em reações corporais, possui a propriedade da incerteza. Desaparecendo essa característica (a incerteza), o medo transforma-se, dando lugar ao desespero. Buscando identificar as fontes das quais brotam as imagens que permitem a emergência do medo, as crianças da vila foram convidadas a falar acerca do que lhes provoca essa afecção.

Uma das crianças é enfática: “não tenho medo de nada” (masculino, oito anos). Tal indicação de ausência de medo parece afirmar-se como componente de virilidade, entre os meninos. Outras cenas evocadas, porém, descortinam o medo, resultado de certa modalidades de interações humanas, geradoras de sofrimento: “brigas, quando os malas pulam aqui, quando a polícia vem atrás deles” (feminino, oito anos); “quando solta tiro” (feminino, onze anos); “bala perdida!” (masculino, onze anos). Uma delas aponta a direção em que, segundo o seu olhar, está localizada a violência: “lá em baixo tem muitos ladrões, só vou lá embaixo se minha mãe for comigo” (masculino, sete anos). Outra destaca a polícia: “das brigas, dos tiros, da Rotam, das moto preta” (feminino, dez anos). Uma criança reelabora, a seu modo, um acontecimento violento ocorrido na vila: “um dia o Pancinha matou o irmão dele, o irmão dele viveu e foi lá e matou ele” (masculino, sete anos). O medo, nesse caso, é delineado em imagens por ações e interações humanas, institucionais (a violência legitimada e consentida da polícia) ou não (violência ilegítima não-estatizada).

Entre as meninas, emerge uma particularidade, mediada pelo gênero, em que aparece o medo de *tarado*: “medos dos cara correr atrás de mim... acho que era tarado” (feminino, oito anos); “tarado” (feminino, onze anos). Outros apontam ameaças feitas por seus pares: “medo do Z. tem vez fica brigando” (masculino, sete anos); “do Z. ele diz que vai me matá” (masculino, onze anos). Outros indicam o medo de a violência abater-se sobre seus amigos e familiares: “de matá meu amigos” (masculino, sete anos); “tenho medo que minha mãe morra” (masculino, sete anos). Outra revela o medo relacionado às pessoas que ingerem álcool: “das pessoa que bebe pinga” (masculino, sete anos). Uma criança revela o medo centrado na sua relação com sua mãe: “de eu ser roubado, de alguém me pegar, levar pra longe e nunca mais eu vê minha mãe” (masculino, sete anos).

Sobre essas últimas espécies de medo, Espinosa (1675/1983, p. 187), afirma: “aquele que imaginar que aquilo que ama é destruído ficará triste; se, ao contrário, imaginar que aquilo que ama é conservado, alegrar-se-á”. A esse catálogo de medos, algumas crianças acrescentam animais silvestres, entidades sobrenaturais, tragédias naturais (rios, chuva, enchente), insetos e acidentes.

Esses afetos, originados na vida social, fazem mover o pêndulo que define o posicionamento das crianças, entre afetos positivos e negativos. Do equacionamento das forças e fraquezas dessas afecções, delineiam-se os sentidos e os significados de morar na posse urbana para as crianças. São afetos que se manifestam no corpo e aumentam ou diminuem o potencial para agir e, conseqüentemente, as possibilidades de afirmar ou negar a emancipação. Na vila, os espaços da vida pública são fontes desses afetos. Dentre esses espaços públicos, possui centralidade a rua.

Rua: mapeando os perigos da vida pública

A rua é o que se pode nomear como um objeto-signo (Barthes, 1990). Está necessariamente associada com trânsito, deslocamento, passagem, fluxo. A rua é parte absolutamente necessária da cidade. Sem ela, rompe-se o elo que estabelece o ponto de intersecção entre o mundo da casa e o mundo do trabalho, não há a distinção clara dos espaços especializados, próprios da modernidade. A rua demarca a linha que define o labirinto. Não é estrada, que suscita a idéia de grandes percursos, é a pequena distância que se percorre, está a um instante do sair do espaço privado. Entretanto, a rua não se esgota como fonte de significação: estando diante de processos vivos, recebe sempre uma significação mais ou menos instável.

A significação negativa atribuída ao espaço da rua como lugar do desregramento nasce no Brasil no fluxo da emergência da cidade. Santos (2004) cita uma revista – *Album das Meninas* – publicada em 1898, destinadas às *boas moças* da cidade de São Paulo, na qual, sob a forma de soneto, alertavam suas leitoras sobre os perigos e as ameaças que representavam as ruas e seus personagens tipificados pela vadiagem e gatunagem, que aterrorizava os cidadãos paulistanos. A esse respeito afirmara o autor:

Tratava-se ainda de precavê-la [as leitoras] e inseri-las naquele cotidiano que se transformava devido aos novos padrões de convívio impostos pela modernidade, padrões estes estabelecidos e permeados pela urbanização, industrialização e crescente pauperização das camadas populares. (p. 211-212)

Portanto, caso se arrisque a datar a emergência dos significados atribuídos à rua como espaço do descaminho, da violência e do anonimato, em comparação à casa como o lugar da proteção e da intimidade, podem-se citar a emergência das cidades e seus impactos sobre a vida nos aglomerados urbanos. A partir de então, certos consensos em torno desses dois espaços, que se opõem e se complementam, como elementos de conjunto, têm sido consolidados. Em se tratando especificamente das crianças e suas brincadeiras, o fenômeno da urbanização e a ocupação das ruas das cidades pelos automóveis delas retirou esse espaço, como cenário das brincadeiras. Em seu lugar, emergiram espaços especializados em fornecer as condições para o brincar da criança, como os centros de jogos (*play centers*). Em Goiânia, esses espaços estão bem identificados e mapeados pelas crianças, se não pela efetiva participação, pelo menos como um contato realizado por outras vias: pela televisão, pelas informações de outras crianças que freqüentaram esses espaços, etc.

A avaliação dos adultos quanto aos prováveis perigos existentes na rua é um fator que está relacionado com o modo como se efetiva a dinâmica entre casa e rua, quando se trata das crianças, de uma forma geral, e, particularmente, no caso das que participaram do presente estudo, crianças das camadas populares⁴². Vale ressaltar, como se afirmou anteriormente, que esse processo não ocorre de forma homogênea com todas as crianças das camadas populares. Vários estudos (Sousa, 1994; Castro, 1998) vêm identificando o gênero, etnia, classe social como um fator relevante para distinguir o modo como meninos e meninas se apropriam do espaço de forma diferenciada, assim como o local em que realizam as brincadeiras. Não são raros os casos de mães que trabalham e são levadas a manter as crianças sozinhas em casa, com portas trancadas, em razão da necessidade de trabalhar para garantir a sobrevivência, por não terem com quem nem onde deixá-las e pela avaliação que realizam no tocante aos perigos externos ao ambiente da casa.

Quando as crianças justificam por que não costumam brincar na rua, a idéia de rua-perigo se apresenta. Uma das dimensões que estão mais associadas ao motivo pelos quais costumam brincar em casa, consiste na significação da rua – como perigo – em contraste com a casa – como proteção. No elenco desses perigos, aos quais estão associados a rua, as crianças indicam a violência – “a rua é perigosa, direto sai tiro por aí, por isso é bom ficar em casa sempre que é possível” (masculino, onze anos), os veículos – “porque na minha casa é melhor, na rua pode acontecer alguma coisa, carro atropela

⁴² Deve-se acrescentar que não se teve acesso a nenhum estudo que tratasse da relação rua e casa, entre crianças de classe média-alta.

e o trem também” (feminino, onze anos), além dos descaminhos aos quais a rua está associada (Vögel *et al.*, 1991) – “tem vez é mais correto, ficar na rua aprende muita coisa ruim, muita bobeira” (masculino, dez anos).

Algumas crianças afirmam: “só na [rua] que moro, porque não posso ir pra outras, minha vó fala que é perigoso” (feminino, nove anos); “brinco só numa parte porque na outra não... é perigoso” (masculino, onze anos); “Minha mãe acha muito perigoso por aqui, qualquer hora chega polícia, por isso tem medo” (feminino, oito anos); “é perigoso na rua, tem bandido!” (masculino, sete anos); “porque tem muito *mala*...porque tem vez que passa carro...se for pra brincar só brinca na calçada” (masculino, sete anos). As respostas explicitam que há duas subcategorias distintas de ruas: as classificadas como perigosas e as não-perigosas. As ruas perigosas são aquelas que a mãe, a avó, ou outra figura de referência, definem como portadora de perigos, e também aquelas com possibilidade de constituírem-se no cenário de práticas de violência em ato, identificando personagens como polícia, bandido e *mala*. Além desses, os carros também estão associados aos perigos que as ruas contêm. Entretanto, não são todas as ruas que possuem esse caráter de perigosa. Algumas respostas caracterizam a extensão das ruas que as tornam não-perigosas – a rua em que mora, ou uma parte da rua. Seria a rua em que mora o espaço familiar? No sentido estrito da palavra, o espaço equivale àquele que corresponde à *porta de casa*? É possível que sim! A *porta de casa*, nesses termos, seria o equivalente à *minha rua*, pois nela as crianças também se sentem em casa, é a rua próxima, a rua conhecida e explorada cotidianamente.

Casa: espaço de intimidade, signo de desigualdades

A casa é também um objeto-signo. Não é apenas proteção das variadas intempéries da natureza, ela protege também a família do anonimato e da in-diferenciação que a rua promove na vida dos cidadãos. Na casa, a intimidade dos modernos está garantida. Nela estão inscritos os traços que definem o eu singularizado. Nos porta-retratos, nas imagens, nos espaços e divisórias da casa recobram-se, a cada momento, as memórias, e se garante o reencontro consigo mesmo, desse eu que se perdeu na rua. Na casa, as pessoas chamam-se pelo nome. É lá também que os doces nomes, que se ditam apenas na intimidade, são pronunciados. Casa é, também, portadora de uma moral específica: quem reside sob um mesmo teto pode estar *casado*.

A casa, sobretudo, é um dos espaços legitimados como sendo o espaço da criança, especialmente nos anos mais precoces de vida, embora os berçários, centros de educação infantil, escolas, venham se afirmando, cada vez mais cedo, como espaços, também, legítimos para abrigar crianças pequenas.

Deve-se considerar que o aprendizado das crianças concretiza-se no conjunto dos espaços nos quais estão inseridas, e esse aprendizado está diluído nos espaços dos quais se apropria. Com esse pressuposto, buscou-se identificar outros lugares, além da escola, e as fontes de saberes, nos quais as crianças estão envolvidas. Ao serem questionadas sobre os lugares em que ela se encontra, quando não está na escola, a maioria das crianças fez referência ao espaço da casa, e uma delas disse: “fico em casa mesmo” (masculino, onze anos). Outras fizeram referência a algumas atividades que realizam no interior da própria casa, ligadas à escola, a serviços domésticos e a atividades lúdicas – como deveres e tarefas escolares: cuidar do irmão ou da irmã menor e brincar. Outra criança entrevistada afirma: “brinco na casa dos meus amigos” (masculino, nove anos). Não apenas nos limites da própria casa, mas na casa de amigos, colegas, vizinhos, parentes, estão situados os espaços sociais que constituem o cenário nos quais estão inseridas as crianças, além do espaço da escola. Tais informações são congruentes com outras pesquisas que buscaram compreender o cotidiano e a subjetividade de crianças goianienses (Sousa, 2001, 2004).

A casa é, portanto, o primeiro cenário e o contexto em que a criança irá constituir-se, em estreita relação com o conjunto de espaços que se entrecruzam na totalidade da vida social. É na casa, que a maioria das crianças irá constituir-se, em um primeiro momento, mediadas por categorias sociais, que irá lhe conferir *sinais* e lhe atribuir um lugar no mundo que as recebe: a camada social, o gênero, a etnia, além da própria condição de criança lhes conferem um lugar específico, atribuindo-lhe o relevo de sua condição. Para as crianças, a casa é o cenário que lhes proporciona a aparente fixidez de um mundo constituído social e historicamente. Elas tanto irão marcar o cenário com sua presença, como também serão, profundamente, marcadas por sua paisagem e sua dinâmica.

Casa também representa *status* social. Em parte, na configuração da casa, na percepção, comparação e avaliação que as crianças realizam sobre a que residem e as demais, descortinam-se suas primeiras impressões acerca das desigualdades sociais. Quando a casa é *barracão*, possui um significado. Quando é *casa com piscina* possui outro. Nos registros fotográficos das crianças, há muitas casas situadas em bairros circunvizinhos, representam a beleza que não encontraram no seu local de moradia, a vila. Das experiências com as casas, que é sinônimo de família, as crianças da vila reconhecem

sua condição de menor privilégio, juntamente com a disposição da casa, no interior dos espaços da vila.



Figura 4: A casa bela: expressão concreta das desigualdades sociais percebidas pelas crianças

Rua e casa: espaços distintos e complementares

Não é possível conceber a rua sem a casa e vice-versa. Não sendo idênticas, rua e casa são, no entanto, interdependentes, e uma complementa a outra. É possível também conceber uma moral da casa e uma moral da rua. A casa rima com família, e as relações que se estabelecem no seu interior são de uma ordem específica. Entrar na casa, para o estrangeiro, consiste em adentrar esse espaço moral, com códigos específicos e nele iniciar-se como *um de casa*. A rua é o espaço da vida pública, do anonimato, das relações que se dão na ordem dos negócios. Esses dois espaços, porém, em alguns momentos, chegam a imbricar-se a ponto de confundirem-se. Há uma dimensão da rua que se confunde com a casa, e se faz extensão dela. Na vila, as crianças transitam por essas duas dimensões do espaço com bastante desenvoltura. Ambos os espaços são cenários das atividades de brincar, por meio das quais fazem deles espaços seus.

Brincando na vila: folgedos infantis, apropriação dos espaços, interações significativas

O brincar é atividade que se tornou ao longo da história especialidade da criança (Ariès, 1981). Ao definir o que é ser criança, um menino de sete anos afirma: “ser criança é brincar” (masculino, 7 anos). Tal atividade está inserida na sua dinâmica, no seu estar em casa. Logo, as brincadeiras que realizam resultam de uma mistura daquelas em grupo e na rua com outras brincadeiras que são mais restritas ao ambiente residencial. Obviamente a classificação de brincadeiras típicas de casa e de rua possui uma variação que depende das qualidades da casa (tamanho, por exemplo), bem como das qualidades da rua (vista como perigosa, por exemplo) e no modo como os adultos lidam com essas peculiaridades.

Em tais espaços, as crianças da vila brincam, sobretudo, na companhia de seus pares. A maioria delas (36) realiza suas brincadeiras em grupo. Uma minoria (12) brinca sozinha. Grande parte delas (35) também brinca em casa com outras crianças e, também, sozinhas (11). Quanto ao vínculo das crianças com suas parceiras nas brincadeiras, elas identificam os irmãos, mas também primos e primas, amigas, colegas e vizinhos. Em alguns casos, citam animais de estimação, como no caso da criança que afirma brincar “com o cachorro Sherif”.

A brincadeira, portanto, interatua com as relações significativas das crianças, constituindo e reiterando essas mesmas relações. É um veículo de afirmação de determinados afetos, capazes de estabelecer o cenário dessas brincadeiras, incluindo a vila, com características que a definem positivamente. Como parceiros nas brincadeiras, as crianças apontam irmãos (22), amigos (13), primos (13), colegas (8) e vizinhos (6). A tríade vizinhança-família-amizade (Carvalho; Sousa, 2005) permeia o mundo social das crianças. A quantidade de primos indicados, presentes na categoria outros, é também um indicador que aponta que, no interior da vila existe uma ampla rede de parentesco, que estabelece vínculos entre vários núcleos residenciais. Essa informação é reforçada também por observações de campo. Em alguns casos, a criança que havia sido entrevistada em um domicílio em que mora a mãe, era também encontrada na casa da avó paterna, por exemplo. A brincadeira é, nas atividades das crianças, o meio pelo qual elas fortalecem seus laços de parentesco, de vizinhança e de amizade.

O brincar, por sua vez, é concebido por Vigotski (1991), como mantendo uma relação bastante estreita com certas motivações específicas da criança, dentre as quais a realização, no nível do imaginário, de tendências irrealizáveis para ela. Para o autor,

definir o brinquedo⁴³ com base no prazer que supostamente ele proporcionaria à criança, constitui um equívoco. O imaginário, por sua vez, consiste propriamente naquilo que define o brinquedo, mantendo com as regras uma estreita relação. Aliás, a constatação de situações imaginárias no ato de brincar é por si só um indicador de que a criança atua com base em regras implícitas, que regulam suas ações no brinquedo. Portanto, a imaginação contém necessariamente regras, implícitas ou explícitas, e os jogos com regras, por sua vez, possuem, implicitamente, a imaginação subjacente no ato da brincadeira. Contudo, há sempre uma atmosfera emocional que atua como motivo para o brincar. Assim, a brincadeira, apesar de não ser, segundo o autor, o aspecto mais central da infância⁴⁴, desempenha um papel importante na regulação de outros processos no curso de sua vida. Diz Vigotski (1991):

o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro, serão o seu nível básico de ação real e moralidade. (p. 114)

Além do exposto, pode-se acrescentar que a capacidade de simbolização presente no ato de brincar estabelece uma nova relação da criança com o mundo, em que o signo determina o curso de suas ações, subordinadas ao que pressupõe, em forma de regras de agir, o objeto ou situação simbolizadas. Enfim, é bastante destacar que o brinquedo cria uma *zona de desenvolvimento imediato*⁴⁵, ou seja, que delinea a distância entre

⁴³ Para o autor, o que caracteriza o brinquedo é a presença (implícita ou explícita) do imaginário, ao contrário do que comumente se faz ao defini-lo consensualmente, no tempo presente, pelos produtos de consumo no mercado de bens voltados para a infância. Portanto, é necessário estar atento ao significado da palavra brinquedo, para o autor, que não chegou a presenciar a exacerbação da definição da infância pelo mercado, como segmento de consumidores, como ocorre no tempo presente, até mesmo como uma característica definidora de um suposto fim da infância (Postman, 1995).

⁴⁴ Vigotski (1991) afirma: “O comportamento da criança nas situações do dia-a-dia é, quanto a seus fundamentos, oposto ao seu comportamento no brinquedo. No brinquedo, a ação está subordinada ao significado; já, na vida real, obviamente a ação domina o significado. Portanto, é absolutamente incorreto considerar o brinquedo como o protótipo e a forma predominante de atividade do dia-a-dia da criança” (p. 116). O autor critica o psicólogo da *Gestalt* (Koffka) com o qual diverge nesse aspecto, dentre outros. Entretanto, autores contemporâneos (como Sarmiento, 2004) definem a brincadeira como uma das características centrais da chamada cultura da infância. Avaliar os meandros dessa suposta controvérsia, apesar de ser de suma importância, extrapola os limites dos objetivos deste trabalho, ficando apenas o apontamento dessa aparente divergência.

⁴⁵ Zona de desenvolvimento imediato tem sido traduzida no ocidente como zona de desenvolvimento proximal. Entretanto, considerando as críticas de Blanck (2003), que busca defini-lo como zona de desenvolvimento mais próximo e mais precisamente as de Paulo Bezerra (2000), pode-se traduzir tal conceito como zona de desenvolvimento imediato, já que o adjetivo que Vigotski aplica em relação ao substantivo desenvolvimento seria *blijáichee* que significa o mais próximo, proximíssimo, imediato. Além do mais, Vigotski (1991, p. 97) afirma que tal conceito, “permite-nos delinear o futuro *imediato* da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso àquilo que está em processo de maturação” (grifo do pesquisador).

as habilidades que a criança possui efetivamente, e aquilo que possui potencialmente, determinado mediante a solução de problemas sob a orientação de alguém com maior efetiva capacidade. Esse processo pode ser claramente identificado quando se buscou discutir o conteúdo e as modalidades de brincadeiras que as crianças realizam.

O tipo de brincadeiras realizadas pelas crianças foi organizado em uma taxonomia⁴⁶ que enfatiza a dimensão histórica e social às quais estão vinculadas, com ênfase ao fenômeno da industrialização e à expressão dos avanços técnico-científicos sobre tal atividade. Assim, as respostas sobre o tipo de brincadeiras, foram organizadas em cinco categorias: a) jogos e brinquedos tradicionais; b) jogos e brinquedos industrializados não-eletrônicos; c) jogos, brinquedos e entretenimentos industrializados eletrônicos; d) jogos de papéis; e) jogos esportivos.

Dentre as brincadeiras que as crianças realizam em casa, elas indicam, primeiramente, brinquedos industrializados não-eletrônicos como “carrinho”, “boneco *power rangers*”, “boneco do super-homem”, “nequinho”, “boneca”, “bicicleta”, “blaibleide” e “motoca”. Dentre os brinquedos industrializados não-eletrônicos também estão incluídas brincadeiras bastante relacionadas com personagens midiáticos, cuja característica faz parte de estratégias de produção de demandas e necessidades de consumo entre a população infantil e juvenil, em cujo processo os meios de comunicação e a mídia cumprem um papel central. Aliás, não se pode discutir a infância contemporânea sem tocar nessa dimensão do consumo de massa (Castro, 1998). É bastante expressiva a categoria dos jogos e brinquedos tradicionais, entre as crianças da vila. Tais brinquedos caracterizam-se pela sua relação com o folclore, ao remontar a outras formas de organizações tidas como ultrapassadas, como as brincadeiras de pegador, de roda e de bolinha de gude (Fernandes, 1998). Todas elas têm, claramente, origem em um mundo de ruralidades. Dentre as brincadeiras e jogos tradicionais aos quais as crianças remetem estão os jogos de *pique-esconde* e *pique-pega* – variações atualizadas dos jogos de pegador – *de correr*, *jogo da velha*, *amarelinha*, *bolinha de gude* e brincadeiras *de luta* e *de pipa*.

⁴⁶ No caso da presente classificação, o critério está relacionado com a variação dos momentos históricos aos quais estão vinculados os brinquedos e as brincadeiras. Tal classificação possui uma relação estreita com o referencial histórico-social de compreensão do brinquedo. Outros autores, Piaget (1990) realizaram ampla revisão dos sistemas de categorização dos jogos, com base em seu referencial teórico-epistemológico entre os estudiosos da psicologia da criança de sua época (K. Groos; Querat; Stern; Büller). Ao cabo, propôs um critério estrutural (coerente com sua perspectiva sobre o desenvolvimento da criança) em que o *exercício*, o *símbolo* e o *jogo* são apresentados como critérios para a hierarquização dos jogos da criança em termos de sua maior ou menor complexidade, segundo as fases estabelecidas por ele – Piaget – quanto ao desenvolvimento cognitivo da criança. A brincadeira aparece como um dos meios pelos quais o autor estabelece a existência de algumas funções, como a presença do simbolismo ou a presença de regras, no caso do jogo. Como os sistemas de classificação dos demais, possui estreita relação com a teoria à qual essa taxonomia está vinculada.

Os jogos de papéis formam uma quarta categoria, nos quais estão incluídas as seguintes respostas das crianças: “Médica: eu falei pro meu pai que quando eu crescer eu queria ser médica” (feminino, oito anos); “de bióloga...ficar estudando as coisas” (feminino, oito anos); outras: “casinha”, “fogãozinho”, “panelinha”, “escolinha”, “de secretária”, “de touro com o cachorro fumaça” e, finalmente, “polícia e ladrão”.

São, também, indicados os jogos, brinquedos e entretenimentos industrializados eletrônicos, estes em número menor, nos quais estão incluídos brinquedos como o carrinho de controle remoto, jogos como o videogame e entretenimentos como a televisão.

Por fim, a categorias brincadeiras esportivas contém as respostas referentes a jogos esportivos, como futebol, bola, queimada e vôlei.

Uma outra categorização, construída com base nas respostas apresentadas pelas crianças, quanto ao motivo de brincar – ou não brincar – em casa, é a *fruição*. Obviamente, as respostas apresentadas nesse item correspondem àquelas crianças que responderam que brincam em casa. A fruição é uma categoria que enfatiza o prazer de brincar naquele espaço. A resposta típica dessa categoria refere-se ao verbo *gostar*. As crianças afirmam: “porque eu gosto de brincar” (feminino, onze anos), “porque eu gosto” (feminino, nove anos). “Porque na minha casa é legal” (masculino, nove anos). “Porque eu gosto, na casa da gente é melhor, a gente fica à vontade” (feminino, onze anos). Sobretudo, fica visível uma concorrência em torno do quê exatamente promove essa fruição, se o ato de brincar ou, se especificamente, o brincar em casa. Entretanto, como foi pontuado anteriormente, as crianças brincam em casa também nas imediações da vila, e, para algumas, estar na vila é estar em casa. Complementando essa informação com outras, essa dúvida dilui-se.

Em alguns casos, as crianças explicitam uma intervenção externa como motivo pelo qual ela brinca em casa. A essa categoria de respostas atribui-se o nome de interdição adulta. As crianças declaram: “porque minha mãe não deixa brincar com meus coleguinhas” (masculino, onze anos); “porque tem vez que o pai não deixa brincar na porta de casa” (masculino, sete anos); “porque meu pai só deixa brincar em casa” (feminino, oito anos); “minha mãe não deixa sair” (masculino, oito anos); “porque minha tia não deixa” (feminino, oito anos). Para essas crianças, brincar em casa pode estar relacionado com *castigo*. Uma das respondentes, de oito anos, cuja fala foi reproduzida anteriormente, foi *autorizada* pelo pai a sair do castigo ao qual estava submetida, para que respondesse à entrevista para a presente pesquisa. Nesse caso, a relação entre brincar em casa e castigo torna-se mais evidente. O contexto no qual explicitou a resposta em que

afirma que o pai só a deixa brincar em casa é, precisamente, aquele em que está sob um poder que se impõe sobre ela, o poder do pai sobre a filha.

Outra categorização, que acrescenta mais uma dimensão à relação da criança com os espaços da casa e da rua, foi organizada sob o rótulo que enfatiza *seus pares* na justificação. Algumas falas das crianças: “porque tem vez que ele [o amigo] sai e eu fico sozinho brincando em casa” (masculino, sete anos); “quando não tem garoto lá fora brinco aqui dentro” (feminino, sete anos); “porque tem amigos para brincar” (feminino, sete anos); “porque as amigas vão logo embora...” (feminino, oito anos). Aparece uma dimensão ainda não-manifestada anteriormente, ou seja, da participação dos pares na motivação para o brincar, e sua relação com o local em que se brinca, se na casa ou na rua, ou se na rua, que é parte da casa, isto é, que fica *na porta de casa*. A configuração do brincar possui conotação bastante coletivista. Nesse sentido, os pares contribuem tanto para motivar a ida para brincar em outros espaços em que estão presentes – na rua – quanto para o recolhimento ao ambiente da casa, quando estão ausentes. Outras crianças responderam que não brincam em casa, mas *apenas* assistem a programas de televisão.

O conjunto de respostas organizadas em torno dessas categorias apresenta múltiplas dimensões da caracterização dos motivos do brincar em casa. O brincar não pode ser pensado de forma unilateral, focando apenas a casa, mas deve ser sempre relacionado com o seu oposto, o lado de lá, que é a rua. Entretanto, as informações apresentadas anteriormente permitem algumas conclusões. A primeira refere-se ao tensionamento que a rua representa à criança, como algo que fascina e que amedronta, que atrai pelo que promete em termos de aventura, pelo que tem de desconhecido. Para a criança é, ao mesmo tempo, o lugar em que pode ocorrer o inesperado, na espreita desse outro que pode estar fisicamente próximo e socialmente distante, por isso mesmo (por não ser familiar) capaz de amedrontar. A casa, por sua vez, é lugar da proteção, mas também do interdito. É de casa que emergem as proibições, as interceptações, os poderes que definem os limites até os quais a criança pode se aventurar e, dessa forma, aos poucos ir construindo sua autonomia de ação e de pensamento. É na rua que se encontra um conhecimento difuso, distinto de outros espaços de saberes, como a escola e a família. São referências que se respaldam em conhecimento não-tematizado e não-reconhecido como tal, já que o espaço legitimado do saber é a escola. A escola, para as crianças, é esvaziada de sentido, em parte, por não trazer para seu interior os temas que têm sua origem na rua e na cidade, temas esses (quase sempre) carregados de sentido vivencial para as crianças. Na vila,

as ruas são os espaços, por excelência, do brincar das crianças. Por meio desse brincar, aprendem, na rua, a ser e a conviver com seus pares e com os adultos.

A respeito de com quem brincam nas ruas da vila, as crianças entrevistadas indicaram brincam com seus amigos (24); seus colegas (19), seus vizinhos (16), irmãos (15), primos e primas (8). Quanto à evocação de brincadeiras que se realizam nas ruas da vila, os amigos aparecem em destaque, em termos de frequência. Validado esse indicador, é possível considerar as brincadeiras que se realizam nas ruas da vila como cenário no qual se configuram os afetos entre iguais, na relação das crianças entre si.

A essa informação, acrescentam-se outras, que revelam os tipos de brincadeiras indicadas pelas crianças e que se realizam nas ruas da vila. Elas foram organizadas em cinco categorias: a) brincadeiras e jogos tradicionais; b) brinquedos industrializados não eletrônicos; c) jogos de papéis; d) jogos esportivos e; e) não brincam.

Entre brincadeira e jogos tradicionais estão incluídas brincadeiras como: bete, pique-pega – e suas variações – pique-esconde, esconde-esconde, pique-saci, pique coelhinho, pique no ar, pique-cole, pique-fruta, pique-ajuda – além de brincadeiras de correr, amarelinha, corda, elástico, passou-levou, cobra-cega, gelim-gelão, balança caixão, controle, pipa, jogo da velha, bolinha de gude, para-quedas, disco voador. Algumas dessas brincadeiras, por serem bem mais tradicionais, como amarelinha, corda e elástico, podem ser bem compreendidas quanto à forma de brincar e até quanto às regras que nelas estão implicadas. Outras, falando do lugar do mundo adulto, parecem constituir-se como uma tradição, mas uma tradição cultural que se efetiva concretamente, entre as próprias crianças. Portanto, algumas brincadeiras geram uma série de interrogações sobre sua forma e conteúdo. Dentre elas, pode-se indicar a brincadeira denominada pelas crianças de *gelim-gelão*. Para entendê-la, é exigido do pesquisador, que se aproxime um pouco mais do mundo cultural dessas crianças da vila, no aspecto das práticas de brincar.

Dentre os brinquedos *industrializados não-eletrônicos*, as crianças indicam que brincam de andar de bicicleta, carrinho, motinha, bonequinho, foguete e bombinha. São brinquedos relacionados a brincadeiras que se realizam em casa, como carrinho e bonequinho. Em relação aos jogos de papéis, são apresentadas as seguintes respostas: “casinha, escolinha” (feminino, dez anos); “mamãe-filhinho” (feminino, oito anos); “de bruxa, assustando os outros (...) macaco, sobe nas árvores” (masculino, nove anos). Já na categoria jogos esportivos, são apresentados os seguintes jogos: futebol, queimada, vôlei, três cortes, basquete e pingue-pongue. Dentre os que responderam que não brincam algumas respostas são: “não brinca muito” (feminino, oito anos); “não brinca” (masculino,

sete anos). Em geral, as respostas indicando que não brincam na rua foram dadas por crianças mais novas, cuja circulação pelos espaços públicos é mais restrita.

É interessante observar que as brincadeiras listadas como as que se desenvolvem em casa, estão relacionadas muitas que possuem uma conotação mais de rua, como as brincadeiras de pipa, pique-pega, pique esconde, bicicleta, futebol e queimada. Do exposto, pode-se compreender o estar em casa em um sentido *lato* já que não estariam se referindo estritamente aos espaços privativos da residência. A rua situada imediatamente contígua à casa, é também, um *espaço de casa*. Tal constatação é reforçada por algumas respostas apresentadas pelas crianças, quando fazem referência à via que permite dar acesso à rua, e da rua à casa: a porta. Uma criança afirma: *fico na porta de casa* brincando (masculino, sete anos). A porta de casa é o canal que coloca as crianças em contato com a *vida pública*, quando se encontra destrancada e/ou aberta, e ao mesmo tempo, as impedem de ter acesso a essa mesma vida pública, quando está trancada e fechada. A porta como metáfora representa bem a função de acesso à casa e à rua na vida da criança. É no abrir das portas que se abrem também possibilidades de ir ao encontro da vida pública e de sua expressão mais concreta: a rua. Estar na porta de casa pode ser, portanto, compreendido como, incluindo a rua contígua ao ambiente interno da residência. Ousando tensionar interpretativamente um pouco mais essas informações, pode-se sugerir que, para a maioria das crianças, estar na vila corresponde a estar em casa, ao menos incluindo as ruas, ou vielas, que estão imediatamente vinculadas ao espaço da casa. Conseqüentemente, a rua é, também, parte da sua casa.

É notório que, para algumas crianças das camadas populares, ficar em casa não se restringe a permanecer no estrito limite do espaço residencial. Ao contrário, é precisamente no movimento entre a casa e a rua, que se configura o seu *estar em casa*, sendo a porta da casa a via de acesso a esses dois espaços.

As brincadeiras de rua são práticas significativas no tocante à inserção da criança na vida pública, na regulação das relações com seus pares e, sobretudo, na transmissão de uma cultura da brincadeira entre as crianças. Nesse sentido, ironicamente, afirmou Ariès (1981) serem as crianças uma categoria das mais conservadoras. Portanto, as brincadeiras são verdadeiras instituições, sociologicamente falando, com relativa permanência, e identificáveis pelos seus códigos de conduta (Pontes; Magalhães, 2002).

Identificam-se alguns processos pelos quais as crianças com menor habilidade no manejo de determinadas brincadeiras, são inseridas nesse contexto e visto a adquirir tais habilidades, revelando um processo de transmissão cultural entre as próprias crianças.

Dentre essas formas três categorias estão implicadas, segundo a classificação de Ponte e Magalhães (2002): os *brinquedos-pontes*, os *brinquedos-aparentados*, e as *formas-brandas*.

Os brinquedos-pontes consistem em brincar de brincar, ou seja, em vez de brincar com as formas mais desenvolvidas do brinquedo, lida-se com brinquedos alternativos, como no caso da brincadeira de bolinha de gude, em que as crianças podem brincar de brincar de bola de gude, utilizando tampinhas de garrafas, pedras ou caroços de determinados tipos de frutas. Os brinquedos aparentados são formas de brinquedos, em geral presentes nas brincadeiras sazonais, aquelas marcadas por um tempo específico – o tempo da pipa, o tempo do pião, o tempo do bilboquê – as quais formam o *clima* que envolve esse tempo determinado. Um dos exemplos apresentados pelos autores é o que se desenrola no tempo de pipa, como os jogos de derrubar a pipa do adversário. As formas brandas consistem em uma forma de integrar as crianças com menor experiência em determinada brincadeira, e recebem um tratamento especial, diferenciado, possibilitando, dessa forma, a transmissão da cultura daquele jogo específico de forma menos estratificada. Dentre os exemplos encontrados, que definem essa condição do jogador, as crianças utilizam os termos: café-com-leite, neném ou anjinho, dependendo do tipo de brincadeira e do grupo específico que as realizam.

A categoria à qual as crianças mais se referem é, sem dúvida, *a rua como lugar de contato com os pares*. Algumas crianças afirmam: “é bom que reúne os amigos todos” (masculino, onze anos); “porque brinco com minhas primas” (feminino, onze anos); “tem mais espaço, e posso brincar com meus amigos” (feminino, sete anos); “porque tem muito menino para brincar” (masculino, onze anos); “porque vejo os meus colegas brincando e fico com vontade” (masculino, nove anos); “porque tem crianças” (feminino, sete anos). Considerando que o nível de interação das crianças no cenário das ruas (ou da porta de casa) tem a característica de interação entre iguais, ou pelo menos entre segmentos menos desiguais, a rua torna-se um *terreno* capaz de fornecer importantes informações entre esses iguais. Por sua vez, a interação entre iguais, no mesmo nível das interações entre os desiguais (caracterizados pela dominação) é também um importante tema de investigação (Fonseca, 1999).

Outras respostas destacam e justificam os motivos de brincar na rua, pela *adequação da brincadeira ao espaço da rua*. Algumas respostas atestam esse argumento: “porque é mais bom de que brincar, em casa tem mais espaço” (masculino, nove anos); “por causa que dentro de casa não dá pra soltar pipa” (masculino, sete anos); “por que

é mais divertido brincar na rua que na porta de casa. Na porta de casa, tem muita poça d'água, e a bola molha e suja tudo" (masculino, onze anos); "porque o espaço é maior para brincar de bola" (masculino, sete anos); "porque quando em casa tá um pouco ruim eu brinco lá de bicicleta" (masculino, dez anos); "porque dentro de minha casa não tem espaço para brincar" (masculino, nove anos); "o que eu não gosto é porque o espaço é pouco" (feminino, oito anos); "De vez em quando porque aqui não passa carro, só do meu [pai] e do vizim de baixo" (feminino, oito anos). Essa última resposta é bastante esclarecedora. Não estando a vila *urbanizada*, com ruas largas, capazes de permitir o tráfego de veículos, especialmente os carros, termina por fazer dos espaços públicos da vila – suas ruas – um local mais adequado às brincadeiras das crianças. Embora seja espaço de exclusão pela precária infra-estrutura urbana, as crianças ocupam com relativa liberdade as ruas da vila, apropriando-se dela como espaço seu. Outras crianças justificam o motivo de brincar nas ruas da vila, pela *fruição*: "é bom de brincar" (feminino, dez anos); "é bom de brincar na rua" (feminino, oito anos). Brincar na rua é justificado pelo próprio prazer do brincar. Como se sabe, o que caracteriza a brincadeira, é, precisamente, ela não ser direcionada a fins específicos, senão ao prazer contido no ato de brincar. Portanto, a categoria *fruição* confunde-se com o próprio ato do brincar no espaço da rua. Essa análise aplica-se às respostas das crianças que alegaram brincar nas ruas da vila em que moram.

Em sua maioria, as análises que se seguem estão associadas às respostas dadas pelas crianças, que justificaram o motivo de não brincarem nas ruas da vila.

A *interdição/autorização adulta* revela o modo como as crianças, no seu dia-a-dia, precisam elaborar estratégias de forma a lidar com as fontes de poder que se impõem sobre elas e que terminam por mediar o modo como realizam suas atividades de brincar. Algumas crianças revelam: "brinco só de vez em quando, porque minha mãe deixa" (masculino, dez anos); "porque minha mãe não deixa..." (masculino, sete anos). Outros justificam que brincam nas ruas da vila, também, em virtude de autorização de figura adulta: "porque meu pai deixa, meu pai e minha mãe (feminino, nove anos); "meu pai deixa" (feminino, oito anos).

As crianças explicitam a condição de heteronomia em que se encontram envolvidas na vila. Nesse aspecto, entretanto, é necessário afirmar que essa condição não é uma dimensão particular das crianças entrevistadas. Ao contrário, é possível identificar na criança, ao longo da história social, o emblema da heteronomia. Snyders (1994) apresenta esse argumento com bastante ênfase, evidenciando a condição de servidão da criança e

sua *assimilação* por todas as outras categorias de estratos sociais que nela – a servidão – subsistem. No pensamento grego, o escravo antigo era considerado uma criança. Atualmente, a mulher e o negro são, também, considerados como tal. O trabalhador é também definido como similar à criança, e o patrão é o pai que alimenta e, por isso mesmo, pode repreendê-lo e castigá-lo. O povo – a canalha – é, também, definido como uma criança. Todas essas categorias sociais, como particularidades que materializam a servidão, são comparáveis à criança – o ícone da heteronomia. Todas são definidas como portadoras da necessidade de serem guiadas e, demandam, como um imperativo, a vigilância, o castigo e a punição. Assim, é possível a co-ocorrência, em um mesmo indivíduo ou grupo, de múltiplas categorias heteronômicas. Assim, criança, mulher e negritude podem acumular triplos caracteres dessa condição. No caso das crianças das camadas populares, acumulam-se muitos desses ícones, no passado como no presente, e, entre as crianças da vila, também estão presentes, mediando a extensão em que elas se apropriam dos espaços da vila e da cidade como um todo.

No próximo capítulo, discutir-se á, do ponto de vista da ética e da estética, o sentido de morar na vila, para as cinco crianças que participaram da atividade em grupo focal. Por meio das conversações, busca-se descortinar o produto dos afetos que correm sob o signo, nas inserções concretas de vida das crianças.

CAPÍTULO IV

RETRATOS DA VIDA SOCIAL: A ESTÉTICA E A ÉTICA DOS PEQUENOS HABITANTES DA VILA

Fui contando minha existência.
(Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas*)

Aprendi a gostar mais das palavras pelos
que elas entoam do que pelo que elas informam.
(Manoel de Barros, *Memórias inventadas: a infância*).

A estética e a ética são categorias que permeiam o conjunto da produção das crianças da vila, sobre o seu *habitat*, no contexto do presente trabalho. A primeira categoria traduz os juízos de apreciação quanto ao belo e o feio que os cercam. Com base nesse duplo juízo apreciativo, o bonito (o belo) e o feio, em relação ao espaço, vislumbram-se os sentidos associados ao seu *habitat*. A estética é também o caminho pelo qual se busca ter acesso à emocionalidade que configura o sentido do espaço, tendo como pressuposto que ela contribui ativamente para a definição dos juízos de apreciação. A emoção, por sua vez, em alguns casos, resulta de determinado tipo de apreciação do belo, tornando-se, nesse caso, emoção estética⁴⁷. As imagens produzidas pelas crianças, com o pressuposto do feio e do bonito, traduzem os sentidos dos espaços. A segunda categoria traduz certas apreciações recorrentes que explicitam o modo de ser. Trata-se da ética concebida, ao

⁴⁷ O tema da emoção estética define uma área da estética denominada Estética Geral, cujo objetivo consiste em determinar as características que são comuns e se encontram na percepção de todos os objetos que provocam a emoção estética (Lalande, 1993). Em sua obra – *Psicologia da arte* – L. S. Vigotski (1927/2001) busca constituir, como um problema legítimo da psicologia, a investigação do impacto da obra de arte sobre o psiquismo social humano, especialmente essa qualidade de emoções, denominada emoção estética. Para alguns autores, como Namura (2004), nesse obra de Vigotski está contida a gênese da definição posterior do conceito de sentido, que aparece em sua obra de 1934 – *Pensamento e linguagem*. Trata-se de conceito que constitui um dos pilares nos quais está edificado o presente trabalho. Estética é, em termos do presente capítulo, abordado em um sentido *lato* já que se trata de uma obra no interior de outra obra (obra das crianças em obra de quem as quer compreender) e que, necessariamente, não está em busca da emoção estética do leitor, algo melhor realizado por obras literárias e seus autores, sendo praticamente inexistente em pesquisas empírico-teóricas.

modo espinosano, como *ethos*, como também o é no sentido clássico grego, conforme afirma Chauí (1983), no prefácio à tradução portuguesa brasileira da obra do filósofo da alegria, no sentido humano de *ser* em relação a outros com quem se convive e se co-habita.

Os autores da obra: as crianças

As crianças com quem se dialoga, para apreender e aproximar-se do modo como subjetivam seu espaço de moradia, são⁴⁸: Dante, Clarice, Manoel, Oscar e Ana.

Dante

Menino de onze anos de idade, Dante nasceu em Goiânia. Em sua autodefinição, em termos étnicos, afirma que é “moreno clarim”. Declara também que é crente, ou seja, sua religião é evangélica ou protestante. Estuda em escola pública municipal e está regularmente matriculado, cursando a segunda fase do ensino fundamental – a sexta série. Quando interrogado se brinca em casa, afirma que a rua é perigosa e que “direto sai tiro por aí”. Quando assinala que brinca na rua, justifica que é porque “lá tem os colegas”. A programação televisiva de que mais gosta é desenho e filme de terror. Diz que sabe tomar ônibus sozinho e que costuma andar sozinho, somente até na Vila Nova (bairro vizinho). Dante vive na vila desde que nasceu, não gosta de lá e justifica que o setor é ruim, porque não tem muito lazer, por causa dos perigos e porque tem muito bandido no setor vizinho. Setor vizinho, para ele, é a Vila Coronel Cosme II. Declara que se pudesse mudaria da vila para o Bairro Feliz, que fica ao lado e faz divisa com a vila em que mora. Deixa-o feliz andar de bicicleta, ir no *tatoo*⁴⁹, ir para a escola e ir no córrego. Afirma também que não gosta dos bandidos, tem medo deles, e o que o deixa triste são as brigas, os bandidos, as mortes e as enchentes. Para ele, a vila deveria ter loja de brinquedo, hospital, praça e quadra de esporte. A família de Dante está distribuída em três ou quatro domicílios separados, mas muito próximos, em que moram, a mãe, a tia, o tio e a avó, com suas respectivas ramificações. Formam um tipo de família extensa.

⁴⁸ Nomes fictícios.

⁴⁹ Local em que se brinca com jogos eletrônicos.

Clarice

Clarice, menina de oito anos, nasceu em outro estado brasileiro: o Pará. Ela e toda sua família são evangélicas da igreja Assembléia de Deus. Estuda em escola pública municipal e está regularmente matriculada. Está cursando a primeira fase do ensino fundamental – a segunda série. Brinca em casa com as amigas e na rua porque considera que lá tem mais espaço. Gosta de assistir aos programas da Jéssica e da Adriane Galisteu. Não toma ônibus, e não vai ao centro da cidade, sozinha. Circula mais nos espaços da vila, especialmente nos comércios, para realizar pequenas compras. Mora na vila há poucos meses e não gosta de lá. Se pudesse, mudaria para o Pará. Dentre as pessoas que mais gosta estão incluídos o pastor e as *tias* que ministram a chamada escola dominical da igreja. Não identificou na vila ninguém que pudesse afirmar de que não gosta. Deixam-na feliz os seus amigos, a *animação da gente daqui* e seus irmãos menores. E deixam-na triste os meninos *que brigam na rua*, pois alguns são amigos, outros não. Tem medo dos *camaradas que andam armados*. Clarice mora com a família nuclear, pai, mãe e dois irmãos menores que ela.

Manoel

Manoel, menino de sete anos de idade, também nasceu em outro estado brasileiro. Afirma que sua família também alimenta planos de mudança para outra cidade goiana. Define-se como moreno. Em termos de vínculo religioso, é católico e cursa a primeira fase do ensino fundamental – primeira série – em escola pública municipal. Quando interrogado se brinca em casa, diz que sim, de carrinho. Na rua, brinca de “para-quedas e de disco voador”. Na sua casa não há televisão. Não sabe tomar ônibus e, também, não vai ao centro da cidade sozinho. Não soube informar há quanto tempo mora na vila, porém afirma que não gosta de lá, “porque aqui é muito ruim”, e acrescenta: “quando brinco com meus colegas eles pegam minhas coisas”. Se pudesse, mudaria da vila para Bom Jesus da Lapa-BA. Cita os seus pares – amigos – como as pessoas de quem mais gosta na vila, porque eles dividem *as coisas* com Manuel. Também cita um de seus pares, com alguém de quem não gosta lá na vila. Justifica que ele “joga terra no cabelo dos outros”. Fica feliz quando brinca de bleibleide⁵⁰ e triste quando fica sem brincar e quando os colegas não querem brincar com ele. Assinala que tem medo de uma outra criança (trata-se de criança citada também por outro participante da pesquisa em outras ocasiões) porque “tem vez que fica brigando”. Acha que na vila deveria ter amigos.

⁵⁰ Uma espécie de pião industrializado, mas que as crianças também fabricam com tampinhas de detergente.

Oscar

Oscar é um menino de onze anos de idade e também nasceu em outro estado brasileiro. Afirma que é negro e católico. Está cursando a primeira fase do ensino fundamental – terceira série – em escola pública municipal. Quando questionado se brinca em casa, afirma que sim, justificando que é porque acha bom, não tem outro lugar e porque “aqui é perigoso”. Diz que brinca em casa, de pipa, carrinho, bicicleta e de desenhar. Na rua, brinca sim, mas apenas em uma parte, “porque na outra é perigoso”. Afirma que gosta de assistir aos desenhos do Dragonbol e do Pica-pau. Afirma que dá conta de pegar ônibus sozinho e que costuma ir ao centro da cidade, pois já foi sozinho comprar material escolar. Mora na vila há mais de cinco anos e também não gosta de lá, porque “tem hora que tem polícia e morre muita gente, e também o rio que pode encher a atingir as casas”. Se pudesse, mudaria da vila para o estado de Maranhão. Diz que a pessoa de quem ele mais gosta na vila é um amigo desconhecido (não sabe o nome dele) porque ele o ajudou a comprar o seu material escolar e ainda deu dois cadernos para ele. Afirma que não gosta “dos malas” porque eles matam e roubam pessoas. Deixa-o feliz brincar porque “vive trancado”, e triste, ver sua mãe chorando por causa “dos tiros”. Declara ter medo dos malas e de uma outra criança (o mesmo citado por Manoel).

Ana

Ana é uma menina de oito anos de idade, nasceu em Goiânia e se autodefine como branca, em termos étnicos. Em termos religiosos, diz que é testemunha de Jeová. Está estudando e regularmente matriculada, cursando o ensino fundamental – terceira série – em escola pública municipal. Afirma que costuma brincar em casa de boneca, casinha, dominó e baralho. Brinca mais sozinha. Na rua, diz que não brinca porque sua mãe acha perigoso e a qualquer hora chega polícia. Assiste, mais de cinco horas por dia, à televisão e gosta de novelas. Declara que não sabe tomar ônibus e que não costuma ir ao centro da cidade sozinha. Vai para a escola acompanhada de uma menina de treze anos, que sua mãe paga para acompanhá-la. Não gosta de sair sozinha porque acha perigoso. Vive na vila há mais de três anos e afirma que gosta de lá porque se acostumou, e acrescenta: “qualquer lugar que a gente mora a gente acostuma. Me acostumei aqui”. Sua afirmação vem acompanhada de certo tremular na voz. Se pudesse, mudaria da vila para Brasília porque tem muitos primos lá. Assinala que gosta da tia que mora ao lado, da mãe da amiga e da vizinha que

mora em frente a sua casa. O motivo é que “são legais quando um precisa ajuda o outro”. Declara que, na vila, não gosta de uma vizinha porque ela teria deixado as filhas trancadas em casa. Deixam-na feliz, de um lado, ver a família feliz, e de outro, os gatinhos que cria, pois acha legal ter gatos, “é como um irmão”. Deixam-na triste na vila ver o pai ou a mãe chateados e quando brigam com ela. Tem medo “quando os malas pula aqui e a polícia vem atrás deles”, medo de assalto na rua e “dos caras” correrem atrás dela “de novo”, pois acha que era “tarado”.

Com essa breve descrição, é possível formar uma idéia sobre distinções e semelhanças de posicionamentos que cada uma das crianças revelam, diante do seu *habitat*. Com isso, é possível avançar e buscar seus olhares sobre o espaço da vila, a ética e a estética a eles associados.

A estética e a anti-estética do espaço: o belo e o feio

As crianças fotografaram os espaços definidos por elas como bonitos e como feios. Eles estão carregados de memórias e associados a determinadas vivências que são plenas de sentido para as crianças. São espaços relacionados com interesses específicos das crianças e também com suas concepções mais gerais. Associados ao belo, foram selecionados alguns espaços, que suscitaram temas explorados pelas crianças, os quais revelam valores, concepções do mundo, contrastes do mundo social. Como o espaço não é apenas materialidade, mas fundamentalmente, produto da ação humana, o olhar que o mira, necessariamente, se admira, ou seja, na espreita do espaço revelam-se as facetas da sociedade que o produz, segundo certos interesses.

O belo no entrecruzamento entre casa e escola: a praça

A criança tende a circular nos espaços que compõem a cidade, de forma bastante limitada. Entretanto, ao contrário do que é largamente difundido, a limitação em termos de sua desenvoltura, especialmente nos espaços públicos, não está relacionada a algo, fundamentalmente, intrínscico à própria criança. As razões de seu enclausuramento podem ser largamente identificadas na própria conformação histórica do espaço transformado

pela ação humana e produzido exclusivamente por adultos, e para adultos (Qvortrup, s.d; O'Brien *et al.*, 2004; Garcia *et al.*, 1997; Castro, 2004), dentre os quais a cidade é sua expressão mais evidente. Na modernidade, a criança recebe, dois espaços legitimados aos quais está, necessariamente, vinculada: a casa e a escola. A rua, não! Criança e rua são duas noções que, no tempo presente, tendem a não ser, pacificamente, associados, a não ser em forma de anomalia. Entretanto, é na expansão dos limites de efetivação de suas atividades nos espaços, apropriando-se de outros que não lhe estão plenamente legitimados, que a criança se insere e deixa seus sinais, fazendo-se à medida que atua sobre eles. As primeiras experimentações que a criança realiza de outros espaços públicos da cidade ocorrem com o seu deslocamento de casa para a escola e vice-versa.

No caso das crianças da vila, emerge a pracinha como o pedaço do espaço público em que se dão experimentações de relações que não se vinculam nem ao parentesco, nem à relação formal, materializada na díade aluno-professor. As crianças experimentam, nesse pedaço da cidade, que são as imediações do seu espaço de moradia, o contato, também, com o estranho. As interações sociais nesse contexto são pautadas por códigos distintos dos familiares e escolares.

As crianças puderam traduzir alguns sentidos em relação à paisagem da pracinha definida por elas como bonita. Em um primeiro nível, localizam-na no contexto do seu cotidiano, conferindo-lhe identidade. Posteriormente, atribuem conceitos que traduzem tal paisagem nos seus próprios termos, tendo a praça, especialmente, como área e cenário presente em suas práticas de brincar, de lazer, de diversão e como parte do percurso que realizam, para irem até a escola e, também, para outros pontos da cidade.

A praça, portanto, situa-se na interposição de suas rotinas de deslocamento entre a casa e a escola. É uma possibilidade restrita de deslocamento, sem dúvida, caso se considere a cidade como um todo, já que os três espaços que as crianças da vila experimentam (a casa, a pracinha e a escola) estão todos eles situados em uma ínfima parcela da cidade, fragmentada e segregada: a cidade partida (Aduan, 1997). Como residentes em uma área de posse urbana, as crianças vivem a cidade como base nesse ponto específico.

Entretanto, a pracinha figura entre as crianças, como cenário que lhes propicia a experiência de circular por outros espaços da cidade, é também nele que as crianças e seus pais tomam ônibus para deslocarem-se para outros pontos da cidade. Ao conversarem sobre a pracinha como um dos espaços definidos por elas como os mais bonitos do local em que moram, as crianças a identificam como parte do seu *habitat*:

Clarice – Eu já vi essa pracinha todo dia [risos].
 Pesquisador – Ah! você já viu essa praça?
 Clarice – Já! Eu moro perto dela.
 Pesquisador – Todo mundo sabe onde é esse lugar aqui?
 Todas – Eu sei!

Como espaço de lazer, a praça traduz, no ambiente que está ao alcance das crianças, a dimensão correlata da vida pública. É um local que contribui para a definição de relações de coleguismo e amizade, moldadas com base nas atividades de brincar que realizam nesse espaço em que transitam rostos conhecidos, reconhecíveis e estranhos. Na continuidade do diálogo, as crianças definem o sentido da pracinha como local de brincar e como ponto de deslocamento:

Pesquisador – O que representa a pracinha pra você?
 Oscar – Felicidade [fala ironicamente].
 Clarice – [risos].
 Manoel – Brincadeira.
 Pesquisador – Vocês andam muito nesse lugar?
 Dante – Nossa! nós brinca!
 Clarice – Sempre que eu vou pra escola nós fica aí porque nós pega ônibus láááá... no ponto.
 Pesquisador – Alguém brinca aqui nesse lugar?
 Dante – Todo dia!
 Clarice – Quando eu vou pra escola eu brinco quando eu venho!
 Manoel – Todo dia de fêria eu brinco de bicicleta.
 Dante – Jogar mortal na graaama! Também eu brinco é de bola. [risos].



Foto: Manoel (masculino, sete anos).

Figura 5: Imagem da pracinha utilizada como foco das conversações

As falas das crianças traduzem o espaço da pracinha, bastante presente no seu cotidiano de brincadeiras, de idas e vindas a outros locais da cidade e também no percurso da casa para a escola. É, portanto, uma fonte de atratividade para as crianças quando estão se deslocando de casa para a escola e vice-versa. Nesse contexto, as crianças experimentam os primeiros traços de outras modalidades de interação social⁵¹.

Quanto ao lugar que ocupa no cotidiano das crianças, a praça aparece como espaço do lúdico e da brincadeira. Considerando a centralidade do brincar na vida dessas crianças, a pracinha emerge com os sentidos que entrelaçam essas dimensões e seus subprodutos. Entretanto esse não é o único sentido produzido em relação a ela, o que é próprio do sentido, na linguagem, pois suas possibilidades de constituição são quase infinitas.

Sendo ela parte da paisagem que envolve algumas crianças da vila nas suas idas para a escola, e sendo o trajeto casa-escola uma das primeiras vias de experimentação de algumas crianças, no processo de apropriação de outros espaços da cidade, como exercício de sua autonomia de ação, a pracinha registra na memória de algumas crianças, o cenário de seu deslocamento relativamente autônomo em direção à escola, sozinhas ou na companhia de seus pares. Talvez tenha sido esse o caso de uma menina de sete anos (que será chamada de Rívia) que, no momento de sair da escola, deslocou-se *sozinha* até sua casa, pois sua irmã, que deveria acompanhá-la, atrasou-se e não chegou a tempo de encontrá-la. Sua expressão revelava uma mistura de ousadia e apreensão. Desenvolveu-se o seguinte diálogo ao fim do seu percurso da escola para sua casa, quando terminou sua travessia:

Rívia – Eu no sabia que a B. tava indo [encontrá-la].

Pesquisador – Aí você veio?

Rívia – Eu vim de lá de dentro da escola, sozinha atravessano rua.

Pesquisador – Até aqui?

Rívia – A menina que me trouxe até aqui.

Pesquisador – Por que?

Rívia – Porque sim, porque a B. demorou demais.

Pesquisador – Aí você não quis esperar ela não?

Rívia – Não.

Rívia – A B. só vai encontrar a escola.

⁵¹ É necessário acrescentar dois adendos ao exposto. O primeiro diz respeito à localização dessa praça, e o segundo, ao lugar que ela ocupa no cotidiano das crianças da vila. Apesar terem sido orientadas, no momento de realizarem os registros, que fotografassem os lugares mais feios e mais bonitos da vila, muitas delas, incluindo as crianças que fotografaram a pracinha, escolheram locais que, tradicionalmente, não pertencem aos limites que circunscrevem a vila, o que pode indicar dois caminhos para a interpretação. O primeiro, direcionado à compreensão de que a pracinha, identificada como parte do bairro vizinho, seria, para as crianças entrevistadas, parte integrante do seu *habitat*, ou seja, elas reconhecem e se reconhecem naquele espaço. Outra interpretação possível de as crianças fotografarem espaços fora dos limites da vila pode indicar que, para elas (como no caso das crianças que fotografaram a pracinha) os locais *bonitos* estariam, essencialmente, fora do seu *habitat*. Possivelmente, essa é a direção mais plausível da interpretação, apesar de haverem apropriações diferenciadas dos espaços, segundo a condição de serem crianças ou adultos, por exemplo.

Sair da escola sozinha, atravessando ruas, constitui uma ousadia para a criança. Ousadia que pode ser tida como motivo para repreensão. Talvez, colocada diante do impasse entre o adiantado da hora e o percurso a ser trilhado, a criança realiza sua *travessia* da escola para casa como um feito heróico, que, porém, pode custar-lhe reprimendas da irmã ou de sua mãe. Portanto, com o tensionamento provocado por sentimentos de ousadia e medo diante do percurso a ser trilhado, o percurso da escola à casa deixa suas marcas no processo de inserção da criança nos espaços públicos da cidade que se coloca entre os dois espaços naturalizados como sendo legitimamente seu.

Quanto à pracinha como cenário do deslocamento da casa para a escola, Ana (oito anos) comenta, no momento em que realiza os registros fotográficos do espaço: “acho aquela pracinha bonita”; e acrescenta posteriormente: “Eu passo por aqui pra ir pra escola... bem por aqui”. Ana, para realizar o percurso de casa para a escola, conta com uma companhia remunerada, uma solução encontrada pela mãe, para substituí-la na companhia à filha no traslado entre esses dois pontos. A companhia para enfrentar esse espaço público tido como hostil, torna-se, nesse caso, uma moeda de troca. Entre os medos que marcam o trânsito da criança nesse espaço público, está incluído aquele referente a um estranho reconhecido como fonte de ameaça. Esse olhar distante reconhece no outro ameaçador o emblema dos perigos que habitam e tornam hostil o espaço público.

Dentre os perigos que a pracinha suscita em Oscar no seu percurso de casa para a escola (e vice-versa), há a presença de um *outro* ameaçador. Ao falar de seu deslocamento para a escola, Oscar apresenta a imagem pública de um outro imaginário: o tarado. Durante a realização das fotografias, Oscar desenvolve com o pesquisador o seguinte diálogo:

Pesquisador – Você vem pra escola sozinho?

Oscar – Eu ia mais a minha irmã (...) Agora eu tô indo sozim.

Pesquisador – O que você acha de vir sozinho? Tem medo?

Oscar – Eu tenho (...) [tem] um tarado aí na pracinha.

Pesquisador – Mas já teve algum aí na pracinha?

Oscar – Já! Tá tendo (...) na hora que os minino vem embora, da aula de tarde, aí ele fica mostrando o pinto pros minino piquininim. Numa moto vermelha.

Pesquisador – Mas o quê que você faz quando vê ele?

Oscar – Eu corro!

Pesquisador – [risos].

Pesquisador – Isso é de tarde ou de noite?

Oscar – De tarde, cinco e quinze quando os minino sai do colégio. Os minino falou que ia bater nele quando pegasse ele, aí deu uma sumida.

A pracinha é um espaço considerado bonito. Nela, as crianças brincam, tomam ônibus e se deslocam para a escola. Sendo bonita, não obstante, é também cenário em que se espreita um *outro* ameaçador. Para algumas crianças, é o cenário das primeiras experiências de deslocamento relativamente autônomo nos espaços públicos da cidade, com implicações em termos do que representa esse espaço como fonte de medo, insegurança e ameaça. Apesar disso (ou também por isso), marcado pela beleza do espaço em que as crianças habitam. Para algumas crianças, funciona como um alento sua presença na pracinha, quando vivenciam uma mistura de pertencimento e anonimato.

O belo cristalino: a lagoa azul

Dante fotografou como paisagem bonita um local em que costuma tomar banho, denominado, pelas crianças, lagoa azul. Sua paisagem denota a beleza do local, associado a expressões como “tem muitos peixinhos”, “é limpo”, “toma banho”, “é fundo”. Complementam esses comentários a constatação de que algumas crianças não conhecem a lagoa azul. Porém, sendo bela também suscita sentidos de perigo. Os pensamentos relacionados aos perigos (perigoso) estão contidos em palavras como: “noite”, “malas”, “medo”, “homem enforcado”. Esse lugar, em um outro ponto, é bom para pescar, mas “um menino afogou”, e também, deságua no Rio Meia Ponte. Revela-se imagem dúbia do lugar. É bonito do ponto de vista da não-poluição do lago, porém, faz lembrar, com sua paisagem, memórias trágicas, perigos e, também, provoca o medo, possivelmente, ligado à narração de mortes ocorridas ali. Apesar da dubiedade, expressa-se como uma alternativa de lazer para as crianças da vila, especialmente as de mais idade, já que, para chegar lá, “é difícil”, como afirma Dante. Foi ele, basicamente, quem falou desse local, já que a maioria das crianças que participou da entrevista não conhecia a lagoa azul:

Dante – É lá, lá perto da chácara do Berocam [Setor Jaó]. É um corguinho que os meninos chamam lá de lagoa azul. Aqui tem uns peixim aqui, tem um tantão de peixim, não é. Tem um tantão de peixim aqui, nós brinca. O lugar onde que eu acho mais bonito aqui assim é lá.

Manoel – Vocês banha lá?

Dante – Banha é limpim.

Manoel – É fundo?

Dante – Mais ou menos. Tem um tanto de peixim aqui.

Clarice – No Pará, também o rio é limpim, chega dá pra ver a areia dentro.



Foto: Dante (masculino, onze anos).

Figura 6: A lagoa azul

A lagoa azul, de fato, exerce uma atratividade bastante significativa para as crianças crianças. Entretanto, apenas as crianças de idade mais avançada apropriam-se plenamente desse local da vila. Está situada em uma área, parte de propriedade particular, e em parte, propriedade pública. Muitas crianças, quando foram convidadas a fotografarem-na identificaram na tarefa a possibilidade de irem até esse local e nele tomar banho. Em alguns casos, antes mesmo de terminarem as fotografias, foram tomar banho na lagoa azul, deixando o pesquisador aguardando. Esse local, no grupo de conversações, foi identificado quase unicamente por Dante. As demais crianças, foram apresentadas a ela pela imagem fotográfica.

O belo interdito: a chácara

Outras crianças, como Oscar, registraram como espaço mais bonito uma chácara particular – especialmente registrando o campo de futebol ali existente. Ela foi caracterizada em duas dimensões: as características do lugar (lugar) e a interdição (proibição de entrar). O significado da chácara particular para as crianças entrevistadas, que as caracterizam como bonita, contém atributos como: limpo, bonito, [com] pomar

e campo de futebol. O seu pomar produz manga que dá água na boca, porém há um interdito, é proibido entrar. Para fazer valer a proibição, há um agente identificado pelas crianças – o porteiro, qualificado como ruim, por não as deixarem nela entrar. A chácara é bonita, limpa, possui pomar e campo de futebol com traves, redes e grama, porém, está relativamente inacessível às crianças. No registro fotográfico há, entre a criança que a fotografou e a paisagem, uma cerca que as separam.

Tais informações explicitam uma dimensão que delimita a circulação das crianças no seu espaço de moradia, definindo, por meio de cercas e vigias, os locais permitidos e proibidos. A chácara é bonita, porém, de acesso restrito. Esta, dentre outras, são formas de estabelecer os espaços que inclui e os espaços que exclui as crianças, nesse caso, os limites da propriedade privada. Seguem-se as conversações a respeito da chácara:

Oscar – Essa aqui é a mais bonita, (...) e não pode entrar. Aqui dentro, eu já brinquei uma vez. Aqui é muito limpo.

Manoel – Eu pulei aqui dentro do rio.

Clarice – [risos].

Luiz – Que lugar é esse?

Oscar – Aí é o campo.

Dante – É o campo da Afojac⁵²



Foto: Oscar (masculino onze anos).

Figura 7: O belo interdito: chácara

⁵² Associação dos Funcionários da Organização Jaime Câmara (Afojac).

Uma das características que tornam a chácara bonita é que ela é muito limpa. Sendo limpa, entretanto, não se pode nela entrar. Em conversações realizadas com base na fotografia de Oscar, as crianças falam de sua relação com aquele espaço:

Pesquisador – Você queria tirar ela [a foto] lá dentro, não é? Naquele dia?
 Oscar – Era! Porque o homem não deixou, ele é ruim demais da conta.
 Clarice: [risos]
 Oscar – se tivesse deixado tinha saído mais bonito.
 Pesquisador – Vocês. Alguém mais conhece esse lugar?
 Manoel – Eu conheço.
 Dante – Eu não conheço lá não, eu *conheço só de ver*.

Em outro momento, Clarice afirma:

Clarice – Eu conheço também só de ver, mais eu já vi jogando... alguns meninos com a camisa do Brasil, assim! Brincando aí.

Conhecer de ver é uma forma branda de fazê-lo. Sob o signo do olhar, tal conhecimento é algo rarefeito. Trata-se de um conhecimento em forma de fetiche, como é o conhecimento que se processa por meio da televisão. Assim, o conhecimento acerca da chácara inclui-se na mesma modalidade de conhecimento com que as crianças se apropriam de uma série de outros espaços da cidade que lhes chegam pelo *olho mágico* da televisão. Entretanto, no decorrer das conversações, as crianças admitem uma segunda modalidade de conhecimento, fundado menos no vislumbrar e mais no tocar e no degustar:

Pesquisador – Lá você nunca brincou, não?
 Manoel – Eu já!
 Clarice – Mas entrar lá dentro, eu já entrei. Pegar manga [risos].
 Pesquisador – Pra pegar manga, né?
 Clarice – Anrram!
 Pesquisador – Alguém mais já pegou manga lá?
 Manoel – Eu já!
 Dante – Eu muitas vez.
 Clarice – Eu já!
 Manoel – Lá tem um pezão.
 Clarice – Lá tem uma manga gostosa, véi de Deus! Chega dá água na boca.

Apesar de ser interdita, além de ser possível conhecer a chácara *de ver*, ela é, também, local em que se as crianças encontram e degustam “manga gostosa”. Esse é um conhecimento bem mais afeito aos liames do corpo. É conhecimento que se toca, se degusta, se saboreia. Tais informações denotam que, apesar do interdito, as crianças não aceitam passivamente tal interdição. Por meio de algum artifício, todas as que participaram das conversações, afirmam ter experimentado os frutos da chácara, apesar de ela estar interdita.

A constituição de espaços interditados, que limitam o raio de ação das crianças, foi também identificado no trabalho de Oliveira (2005), ao estudar os impactos do turismo de massa sobre as condições de vida de uma população nativa litorânea no Nordeste brasileiro. No seu trabalho, as crianças expressam o modo como as transformações que ocorrem, com a implantação da infra-estrutura e a lógica que direciona o turismo de massa, como a construção de pousadas, hotéis, delimitação de área exclusivas para turistas, dentre outras formas de ações correlatas, que garantem a exploração do mercado do turismo e transformam também o modo de vida da população local. No caso daquele grupo de famílias de pescadores, e, em particular, as crianças, é possível notar, pelo estudo, como em nenhum momento elas são consideradas, quando se trata de implementar mudanças no contexto em que habitam.

Constroem-se muros para isolar áreas em que, antes, transitavam livremente. A vigilância tem o objetivo de não permitir que as crianças nativas perturbem os turistas hospedados nas pousadas. Esse conjunto de informações revela como aquelas crianças, filhas de pescadores, em nenhum momento são consideradas, ao ser implementado o turismo voraz, sob a égide do capital. Voraz, sobretudo, pelo modo destrutivo como se implementa o turismo como mecanismo de sua reprodutividade, e pelos efeitos sobre os grupos menos privilegiados (os trabalhadores, famílias de pescadores, crianças pertencentes a esses grupos).

Nesse sentido, conceber a criança como portadora de direitos, consiste também em considerá-la no momento em que se pretende operar transformações no espaço que ela ocupa, o que, pelas suas reivindicações, parece não acontecer. No trabalho de Oliveira (2005), elas reclamam da inexistência de espaços para o lazer, que pudesse substituir aqueles que lhes foram tirados, ao longo do tempo, pelo plano de recepção de turistas. Nesse sentido, em termos de planejamento, são essas crianças e seu grupo de pertencimento, invisíveis, ou, quando muito, concebidas como empecilhos à chegada do progresso nos moldes dessa ordem social. Entretanto, ao constituírem-se em um sujeito coletivo, organizados em torno de uma luta por direitos, é possível sair dessa invisibilidade e colocar na pauta da vida republicana os seus posicionamentos, nesse jogo de forças.

No caso das crianças da vila, ocorrem processos idênticos, como não poderia deixar de ser, em virtude da universalidade da racionalidade instrumental e seu teor pragmático. Entretanto, nesse contexto, são trabalhadores e crianças filhas de famílias pertencentes a essa classe, que, em um contexto de segregação sócio-espacial, pelo lugar que ocupam (na sociedade), são tidas como estorvo para os poderes constituídos, até mesmo para aqueles que, no discurso institucional, tem sua existência pautada pela defesa da abstração genérica chamada sociedade, na qual os moradores da vila estariam,

logicamente, incluídos como tal. Nesse sentido, ao discutir a reivindicação dos moradores da vila, residentes nas proximidades da linha da estrada de ferro, considerada área de risco, um membro do Ministério Público, responsável pela pasta que trata desse tema, afirmara que, como invasores de terra, não teriam direito de reivindicar serem recolocados em áreas próximas das quais residem, em muitos casos, há décadas. Como se tratavam de *invasores*, eles iriam ser transferidos para um local designados pelas autoridades públicas, pois, para essas pessoas não se deveria dar “colher de chá”⁵³. Assim, elas permanecem na *doxa*, e à sombra do rótulo de invasores de terra, desaparecem, tornam-se invisíveis.

Tratando-se das crianças que habitam essa área, essa invisibilidade é duplamente reforçada. Sabe-se que há planos para alteração a serem efetivadas naquele espaço, como o projeto de implantação da Avenida Leste-Oeste, que irá cortar aquela área. Com essa alteração, necessariamente deverão ser alteradas também as condições de vida das pessoas que ali residem. Se serão consideradas na definição do seu futuro, como moradores, para onde irão, como será tal processo, em breve se saberá. Entretanto, outras experiências ocorridas na cidade de Goiânia, como a desocupação da área do Parque-Oeste Industrial⁵⁴, que ocorreu enquanto se desenrolava a presente pesquisa, permite supor a posição dos poderes constituídos, quando se trata de questões dessa ordem. Trata-se como caso de polícia algo que deveria ser considerado como caso de política, especialmente políticas públicas que efetivam direitos. O que, efetivamente, garante esses direitos? Até agora, na falta da invenção de outros instrumentos, sabe-se que não há outro caminho senão o da organização para sua instituição, mas, sobretudo, implementação efetiva.

O fato singular de registrar um espaço, o qual é interdito para a criança, descortina a lógica que exclui-inclui, inclui-exclui, e está presente, não apenas nesse recôndito mundo da criança da Vila Coronel Cosme, mas que se espraia pelo mundo, alcança populações dos lugares mais remotos, a Amazônia e redutos aquíferos do Peru, populações ribeirinhas, litorâneas e selvas africanas, com um ímpeto segregacionista e

⁵³ Essa declaração está registrada em fita de vídeo obtida pelo Projeto PDH na Educação e Assistência Social, do PDH/UCG, na emissora de televisão que acompanhava o desenrolar da discussão dos órgãos envolvidos na situação de risco apresentado pelas condições daquela área próxima à linha da estrada de ferro.

⁵⁴ A desocupação do Parque-Oeste Industrial foi uma ação comandada pela polícia do estado de Goiás, com o incentivo e o apoio de grupos ligados ao empresariado que explora o solo urbano. Aconteceu em meados do ano de 2004. A mídia local teve um papel estratégico nesse processo, ao alimentar uma imagem pública dos ocupantes daquela área, como se eles estivessem se preparando para uma guerra com armas e outros instrumentos, bem como divulgava a tradicional imagem que imputa aos pobres (essa última já carregada de significados fossilizados, como afirma Vigotski, 1996), a pecha de violentos, baderneiros, ilegais. Por essa razão houve despejo de mais de duas mil famílias de uma área com dívidas com o município, capazes de custear sua desapropriação, percebeu-se a expressão do conflito entre o direito à habitação e à cidade dessas duas mil famílias, manifestado na idéia de que a terra urbana deve cumprir uma função social, e no *sagrado* direito *humano* à propriedade, que apresenta, como um de seus efeitos, a constituição de espaços interditos.

destrutivo que coloca em xeque, não apenas as sociedades humanas, mas todas as formas de vida que habitam a grande casa: a *gaia*.

Feia é a exclusão do *outro*: residência de coletores de material reciclável

O pronome *eles*, no plural, estabelece uma linha divisória imaginária em relação ao um *nós*. Quem é incluído na categoria *eles* recebe, sobretudo, atributos que os fazem não iguais a quem os define. Esse fenômeno foi identificado, no final do século XIX e início do século XX, sob o rótulo de etnocentrismo (Samner, 1906). Esse viés, que orienta o processo de definição do *outro* como diferente, produz uma caricatura com base no pertencimento real ou imaginário do olhar que mira e o admira. Uma das características da vida metropolitana consiste na vivência de um individualismo a-social (Engels, 1975; Simmel, 1986; dentre outros). Portanto, as interações que se processam sob esse modo de vida, tende a aprofundar o anonimato e, ao mesmo tempo, a definição de identidades e diferenças, com base no olhar e no visível. Sobretudo, interage-se com rótulos e estereótipos, antes mesmo de interagir com pessoas, sob o estatuto do visível e da imagem.

Como parte integrante da paisagem em que habitam as crianças da vila, identifica-se um *outro* diante delas, que, apesar de ser, em razão disso, conhecido, constitui-se, para elas, como *eles*. Na contra-face da pracinha (o bonito), um outro local emerge como seu contraditório (o feio). As crianças elegeram, no seu contraponto, para significar o feio, o espaço no qual reside uma família de pessoas que sobrevivem da coleta e da comercialização de material reciclável (plásticos, papéis, vidros, metais, dentre outros). A marca do que é feio é definida, por algumas crianças, pelo lixo:

Pesquisador – Porque você escolheu essa aqui a mais feia?

Manoel – Porque tem mais lixo.

O lixo representa sujeira, aquilo que é descartado e descartável. Por associação, também as pessoas que com ele lidam são envolvidas pela significação atribuída ao lixo, são também *contaminadas* pelo seu material de trabalho. Como o *ofício* é algo que passa a constituir parte integrante de quem o exerce, como uma característica sua, tanto o ofício como o trabalhador que o exerce tendem a fundir-se um no outro, em termos de significação. Caso exemplar pode ser dado pelos que lidam com a loucura. Pinel, nome de um médico que trabalhava com a loucura, passou a representar a própria loucura. Com isso, ficar louco e ficar pinel são uma só e mesma coisa.

No caso dos trabalhadores que lidam com o lixo, ou resíduos sólidos, parece ocorrer o mesmo processo. As características atribuídas ao segundo podem simplesmente migrar para o primeiro, pois lidar com o que é descartado, descartável, repugnante, muitas vezes, passa a definir, também, o sujeito que lida com essa atividade. Além disso, há o *status* atribuído a certos labores em uma sociedade. Na sociedade do descartável, o acúmulo de lixo é estruturalmente inevitável, como o é também a emergência crescente dos que fazem dele o seu ofício. Estes ocupam o *status* mais baixo na sociedade, a ponto de tornarem-se invisíveis (Da Costa, 2004). Em alguns casos, com a noção de desvalorização que predomina sobre o conceito de lixo, emerge também uma idéia de degradação moral. Talvez, nesse caso, pode tratar-se de uma herança advinda do movimento higienista (Costa, 1999). Dialogando com base na imagem do local, algumas dessas noções explicitam-se:

Pesquisador – Todo mundo sabe onde é esse lugar aqui?

Todos – Eu sei!!

Dante – Isso aí eu sei também!

Clarice – Isso também eu sei. É lá na casa dos bebim, não é? [risos].

Manoel – A Clarice também tirou.

Oscar – Dos peida pinga.

Clarice – Não! dos fidido [risos].

Oscar – Peida pinga minino.

Dante – Pára de gracinha!

Oscar – Nó! Que gracinha é isso, começar escolhendo esse nome.



Foto: Manoel (masculino, sete anos).

Figura 8: Imagem da residência de coletores de resíduos sólidos

Essa forma de descompostura erigida sob a forma de humor, com certos traços de preconceito – também étnico, considerando que são pessoas negras – parece ser moldado pela presença de outros interlocutores com posicionamentos similares em relação àquele espaço habitado. Trata-se de uma forma menos incisiva e menos direta, anterior à *zoeira*⁵⁵ como discutida por Castro (2004), ao tratar de certas práticas de insurgências contra a ordem por parte de crianças e jovens. É provável que sim. Não é uma afronta direta a um desconhecido, mas uma forma de provocar risos com palavras que desqualificam e denigrem esse outro, que compartilha com elas o cenário de vida cotidiana, denotado na imagem. Não sendo uma *zoeira*, parece ser o prenúncio de tais insurgências contra certas formas de convívio social. Em outro momento, o diálogo continua, centrado no mesmo tema (imagem):

Pesquisador – O que que você fala dessa foto?
 Oscar – Muito lixo, muito peida pinga.
 Clarice – [risos].
 Oscar – Eles também anda muito sujo...

Ao serem desvalorizados com o local definido como sujo, cheios de lixo e as pessoas consideradas como possuidoras de uma moral reprovável, surge, no seu contraponto, um *nós* que, diante *deles*, se nutre de compaixão. Surge o humanitarismo. Na continuidade das narrações sobre o espaço em que habitam uma família de catadores de material reciclável, Clarice e seus interlocutores explicitam, uma atitude caritativa:

Pesquisador – E você?
 Clarice – Assim! Eu acho que é mesmo um lugar muito sujo. Mas, assim, sempre eu brinquei com eles. Assim! eu não gosto de xingar ninguém. Eu, assim! já brinquei com eles, já comprei balinha, já dei um monte de coisa. Ninguém [risos]. Ái!! (...) Se a casa deles são suja, porque, aí porque eles não têm valor. Mas sempre nós temos um amigo que...
 Oscar – Possa ajudar!
 Clarice – Que sempre nós possa ajudar ele.

A fala de Clarice revela um sub-texto (Vigotski, 2001; Sawaia, 1999; Sousa, 1991) cujas ações caritativas estariam, indiretamente enfatizando, atributos pessoais, voltados para si mesma. Como parte de suas qualidades subjetivas, enfatiza que não gosta de xingar ninguém, brinca com eles, compra balinha e *dá* um *monte de coisa* pra eles. A casa deles é suja, significando que eles não têm valor. Entretanto, possuem amigos que podem lhes ajudar. Outras expressões de humanitarismo revelam-se nas conversações:

⁵⁵ Castro (2004) define *zoeira* com o sendo “ ‘chamar a atenção em público’ utilizando-se de gritaria, brincadeiras, inclusive as de mau gosto, implicâncias com conhecidos e desconhecidos, enfim, ações que misturam insurgências contra a ordem, as expectativas e os costumes com o intuito de fazer rir pelo inusitado da situação” (p. 34).

Clarice – Não, mas entre assim, eu sempre sou amigo deles. Minha mãe também já deu algumas roupas, já costurou algumas roupas pra eles. Mas...

Oscar – Eu dei dinheiro quase todo dia pra eles...

Clarice – [risos] Assim minha mãe as vezes, minha mãe, às vezes, ajuda as crianças, mas pra falar a verdade eu já vi esse home, o pai deles e o tio deles, já vi fumando, já vi bebendo, fazendo um monte de coisa, mas até às vezes eles (...) a perna da minha amiga que é (...) ela tem duas minininha. Ele pegou o chicote do cavalo e roçou bem nas pernas dela. Eu já vi ele fazendo isso.

Novamente a distinção implícita entre um *nós* que se distingue de um *eles* se evidencia. Torna-se mais claro uma moral religiosa que permeia tal concepção humanitarista. Se, de um lado, há um *nós* que é amigo e *dá coisas* para *eles*, de outro, há um *eles* que fumam, bebem e são agressivos com as crianças, suas filhas e sobrinhas. Nessa fala, implicitamente, esconde-se uma frase (um subtexto): eles não fazem por merecer. Assemelha-se à maioria das práticas humanitaristas, fundadas sob um dever moral religioso. Tais ações exigem, de quem recebe tais benevolências, uma contrapartida em termos de mudanças de hábitos, de retribuição em forma de trabalho e, em última instância, de conversão religiosa e adesão às instituições ligadas a tais ações. Entretanto, a fala acerca da agressão do pai com as crianças, suas filhas, pode ser concebida, também, como uma denúncia de violência contra a criança. Apesar do exposto, não se pode reduzir as narrações de Clarice a meras expressões de uma ideologia religiosa. Entendê-lo dessa forma seria estacionar o necessário processo de aproximação do próprio sentido produzido pelas crianças no contexto social. Algumas falas de Clarice e que expressam o que se denominou humanitarismo acrescentam um modo particular de a criança efetivar tais ações em relação às crianças pertencentes ao espaço identificado como feio. O humanitarismo, por sua vez, traduz certos posicionamentos, diante de pessoas e grupos, direcionados a atos que buscam promover e elevá-las, independentemente das motivações que lhes estão subjacentes. O denominado humanitarismo encontra-se traduzido com bastante clareza por Espinosa (1632-1677), na sua proposição XXX, da parte III de sua *Ética – da origem e da natureza das afecções*: Diz ele: “Se alguém fez qualquer coisa que imagina que afeta os outros de alegria, será afetado de uma alegria acompanhada da idéia de si mesmo como causa, isto é, contemplar-se-á a si mesmo com alegria” (Espinosa [1660/1663], 1983 p. 193). Clarice expressa uma modalidade dessa categoria:

Clarice – A minininha, a minininha pequinininha, um dia né! eu tava lá brincando na pracinha, e tava com uma única moeda e ela tava lá chorando, mamãe eu quero balinha! Eu tinha dez...eu tinha cinqüenta centavo, tinha setenta, peguei meus dois e fiquei só com cinqüenta e dei duas moeda de vinte pra ela.

Amiga de Clarice⁵⁶ – Sempre minha mãe, quando as roupas no serve ne mim, minha mãe vai lá dá pra eles, meu pai leva pau lá pra eles fazer comida, eles pega e põe lá no fogaréu. Ai! Tem vezes que meu pai pega, meu velocípe! Que eu não brincava com ele nem dava pra T., aí meu pai pegou e foi lá e deu pra eles, minha mãe sempre ajuda, quando não serve os trem ne mim meu pai vai lá e dá pra eles, eles estuda lá na minha escola eu sempre to brincando com eles, eu no tem nada a ver, eu no, no, meu pai disse assim, não tem nada vocês pode brincar, ce pode brincar com eles...

Oscar – O que importa é a amizade.

Amiga de Clarice – O importante é o ide...a amizade.

Clarice – O importante é que nós temos amigos, tem criança que não tem amigos, mora sozim...

Oscar – Não tem ninguém pra brincar.

Amiga de Clarice – Num tem ninguém pra brincar, não importa se o menino é sujo ou limpo, brinca assim.

Clarice – Eles também assim tá tendo condições, tá tendo condições de...tá tendo condições assim, até, porque meu pai e o pai dela [da amiga] nós ajuda um pouco, mas só pras criança, mas a mãe dela pego arrumou o pedreiro, deu vinte reais pra cada um, pra eles construir uma casinha lá atrás. Só que eles tão numa casinha velha de papelão. Agora eles tão limpando mais o quintal e tá fazendo uma casinha lá atrás.

Oscar – É quando eu ia pra feira eu comprava coisa ia levar pra eles, eles falava... eu comprei pra nós e nem dei pra eles. Pergunta, cê pode perguntá, tá achando que é mintira.

Clarice – Um dia eu. Sem mintira nenhuma, um dia eu mais a T. fomos pra pracinha. Um dia o pai delas [de T.] foi pra pracinha né., aí ele passou no mercado, a C. tava lá em casa, ela ia dormir lá no dia, porque o pai dela já, a mãe dela viajou mais a T. e as irmã dela e o pai dela foi lá pra casa do pai dele, aí ela teve que ficar lá em casa, aí tá. Aí eu falei T. vamo ali no seu bené comprar dois Skinny,ela falou: “ai ai! no tem um real aqui”. Eu tem aqui, meu pai sempre me dá assim um dinheiro. Aí eu fu...nós fomos lá, compramo, compramo, quatro skinny por quê um é cinqüenta centavo, nós compramo um salboquita (?) aí tá! Nós fomo pra lá eu falei é melhor nós dá dois, é manóis...dá um pra eles, aí ela falou, então tá nós vamo lá dá.

Clarice – Aí nós ajuntamos dois skinny, ajuntamo só dentro de uma vasilha, depois eu fui lá era o aniversário da irmã dela, era no dia, só que a mãe dela ela mandou um pouco, pirulito, esses trem, pedaço de bolo, aí nós, elas mandou mais uma vasilha cheim de pirulito, aí nós pegamo a parte da frente, porque era na frente e atrás, aí a mãe dela mandou quatro balinha da *hello-kit*, e os pirulitim em cima, que era pra gente coloca pirulito, aí nós deu, uma carinha com a máscara do batmam e uma carinha da *hello-kit*, aí nós pegamos, aí eu peguei maçã, peguei laranja, peguei banana, peguei um pouco de tomate e pipino e alface, aí nós fomo lá juntamo tudim e demo numa vazinha pra eles.

Se, no primeiro momento, a maioria das crianças se posicionam diante da imagem que denota aquele espaço, depreciando-o, posteriormente, recorrem ao humanitarismo, enfatizando qualidades de um *nós* que brinca com *eles*, lhes dão *coisas*, na relação do *nós* crianças com *eles* crianças. Assim como um *nós*, adultos, que *dão coisas* e ajudam a *eles* adultos. Dão exemplos de que não há distinção (de um ponto de vista moral) que se deva pautar por certas características: “não importa se o menino é sujo ou limpo”. A ideologia do politicamente correto já manifesta seus sinais. Essa posição é constituída, basicamente, por Clarice. Ela produz a maioria dos relatos nessa direção, os quais são acompanhados

⁵⁶ Informalmente, a amiga de Clarice, que a acompanhou na atividade em grupo, terminou por oferecer belas contribuições nas conversações, apesar de não estar programado sua participação. Ela tem mais ou menos a mesma idade de Clarice.

pelas demais crianças, especialmente sua amiga que a acompanha na discussão em grupo. Entretanto, Dante, mesmo partindo de um ponto comum, o lixo e o lugar sujo, direciona suas análises em uma outra direção, em que identifica um agente responsável por essa imagem *feia* da paisagem que constitui a vila e explicita a concretude das desigualdades sociais. Os diálogos continuam:

Dante – Eu só vejo assim, de vista (...) lugazim sujo...

Clarice – [risos].

Dante – Chei de lixo, mal cuidado, porque o povo assim, não tem muito cuidado com lá não, lá é um lugar assim... lugar descuidado...a prefeitura não importa de ir lá limpar, de ir lá cuidar, não importa de ajudar as pessoas que mora aí, de...

Ao falar da precariedade, Dante remete-a para as responsabilidades dos poderes públicos, em relação ao cuidado com aquele local. A prefeitura, a responsável por limpar, cuidar e ajudar, não *se importa*. Nesse instante, como em um faiscar de *Eureka!* Dante parece perceber que essa não é uma situação vivida exclusivamente pelas pessoas que residem naquele pequeno lote. Diz respeito a todos que residem na vila, sem exceção. No decurso dos diálogos, percebe-se um movimento de empatia e reconhecimento de que tanto *eles* quanto *nós* temos algo de semelhante, o que lhe faz reconhecer-se neles e eles, por um instante, tornam-se um *nós*:

Dante – Até quem mora, marromeno assim! quem mora naquele lugar. *Até eu* assim não tem muita condição de vida assim, não tem... não tem a moradia boa, não tem um lote bom. É por isso que é descuidado assim... (grifo do pesquisador)

Oscar – Porque eles não tem dinheiro! Não tem muita condição de vida...

Surge então o tema da desigualdade social, que provoca nas crianças uma sensibilidade especial. Como bem afirma Castro (2004), ao discutir os destinos das cidades, as crianças pobres são as mais afetadas pela visão do sofrimento que se apresenta na paisagem citadina. Em outra ocasião, Dante também trata do mesmo tema dos descasos dos poderes constituídos em relação aos moradores da vila. Em um diálogo no momento em que realizava os registros fotográficos, ele também aborda esse tema:

Pesquisador – E você...como é que é pra você viver aqui?

Dante – Eu não gosto não! Nem um pouquim! O povo fala que vai tirá!, tira o povo daqui... só promessa mesmo. Eles vieram aqui em época de eleição, midiro esses trem tudo. Aí foro e midiro lá na frente lá tudo! vendo quantas pessoas eles vai ter que tirá. Diz que daqui a um mês eles vinham aqui com o caminhão de mudança. Não veio foi nada! Aí foi. Uma casa dismoronou, dismoronou lá no trilho de ferro lá da frente, aí foi, aí fez um arrambão lá, um buracão grandão mermo... uns dez metro pra cima o buraco, era grande! Era largão assim! Aí a casa da mulher tava caindo dentro do buraco, aí foi a única casa que eles tirou! E faz dias tamém!

Colocado diante do dilema que se desenha entre a vontade de sair do local e a constatação de que *eles*, os que se digladiam para alcançar o poder, alimentam suas expectativas de saída, apenas como uma performance teatral, com um fim em si mesma, suas esperanças de mudança em suas condições de vida transformam-se em ceticismo. Dante constata que, de tempos em tempos, suas esperanças são afloradas com objetivos puramente pragmáticos e instrumentais de cunho eleitoreiro, terminando em cinzas, como em fogo de palha, como diz o adágio popular.

Por outro lado, constata também que, somente em situações limites e extremas, a ação de retirada do local se efetiva concretamente. Sua fala constrói uma imagem, cuja trágica constatação consiste em que, para haver a *retirada* de moradores do local, eles devem estar, efetivamente, à beira do abismo. Denota a descompostura dos poderes constituídos diante dos moradores da vila.

Dante, pelo exposto, expressa um afeto (ou afecção) específico: a esperança. Esta, segundo Espinosa (1675/1983), possui a qualidade da instabilidade. É uma alegria instável. Além disso, o mesmo autor afirma que esperança e medo são duas afecções que estabelecem, entre si, uma relação de interdependência: “não há esperança sem medo, nem medo sem esperança” (p. 203). Um dos motivos que levam Dante a querer sair da vila, é, precisamente, o medo relacionado com a violência presente no local. Em outro momento, Dante apresenta outras informações, de um tempo mais remoto, que fundamenta o seu ceticismo em relação às instituições públicas, que deveriam ser responsáveis por solucionar as questões que afligem os moradores e, por consequência, seriam capazes de *tirá-lo de lá*:

Dante – Eles falam que vai tirar! Vai tirar! Vai tirar! Mas só ficam com promessa, minha avó já tem. Vai fazer trinta anos que minha avó mora lá, quando ela mudou pra lá, no segundo ano eles falou que ia tirar. Pode ir lá, pode ir até lá em casa tem um papel atrás da porta, com até a data que eles disseram que ia tira, tem um papel da Comob, e disseram que ia tirar né, aí passou um tempão, aí passou cinco ano, eles passou marcando a negócio lá, um número...

Dante ficou na constatação trágica de que as desigualdades sociais nas quais, tanto a família de coletores de material reciclável como ele e todos os demais moradores da vila se encontram envolvidos, não recebem dos poderes constituídos mais que ações que alimentam esperanças, e que sempre sucumbem diante do vazio das promessas. Suas palavras ressoam como denúncia do descaso com que aquele conjunto de moradores da vila é tratado. Possivelmente, os momentos em que se efetivaram esses diálogos, tenham sido os únicos em que essas questões foram tematizadas. Na verdade, identifica-se um

vazio nas vidas das crianças quando se trata de problematizar a dimensão da participação cívica, de refletir sobre seu destino na cidade, e de olhar criticamente – como fez Dante – para o posicionamento das instituições republicanas e da população da cidade de um modo geral, em relação aos problemas que se vive no interior da cidade. Possivelmente, na interface dos posicionamentos distintos diante dessas questões, seja possível traçar caminhos possíveis de serem trilhados, na busca da superação da *feia* paisagem que retrata as desigualdades sociais que as crianças da vila identificam, reconhecem e se reconhecem com base nas interações sociais que se tecem no seu cotidiano.

Quanto aos coletores de material reciclável, Dante e Clarice, demonstram dois posicionamentos distintos diante deles. Dante, em um momento determinado, quando as outras crianças atribuem a eles adjetivos qualificativos que os denigre, sai em sua defesa:

Oscar – Nós chama peida pinga.
 Manoel – Inda não (risos)
 Clarice – [risos].
 Dante – E quê que têm eles beber. Beber é um vício. Agora por causa disso a gente tem que ficar zoando com a cara deles?
 Clarice – [risos].
 Manoel – Tem!
 Oscar – Calma nós fala isso lá!

Por sua vez, Clarice identifica, no contraponto entre a pracinha, que é expressão do belo, e na família de coletores que reside em frente a pracinha, expressão do feio, a máxima incongruência e o máximo contraste das duas paisagens:

Clarice – Mas a pracinha, do dia que eu cheguei, foi lá no dia do... No dia que eu cheguei lá! no dia de Natal, o céu já tava todo enfeitado de luizinha, achei a pracinha a coisa mais linda. Agora no dia que esse casal chegou, dos bebim, eu não achei muito bom, eles, não! Vou só falar a verdade, mas, da hora, dá uma hora, dá uma hora que dá vontade de ficar com raiva, a pracinha tá limpinha ali, o pai dela e o tio dela joga lixo ali na pracinha, sai esparramando até fralda de côco de neném [risos].

Na dança das palavras, Clarice movimenta o seu pêndulo entre a intolerância e o humanitarismo, diante da família de coletores de material reciclável. Dante, por sua vez, posiciona-se entre a constatação da estética da exclusão (o feio) e a dimensão política que estaria mediando o colorido dessa tela. A questão que permanece, e que expressa os limites do presente trabalho, consiste em saber se a continuidade da tematização das desigualdades sociais poderia delinear uma síntese, pelas crianças, em que se vislumbrassem os caminhos possíveis de serem adotados, como forma de alcançar a atitude ética, diante dos retratos da vida social que se impõem à visão das crianças e lhes cobram um posicionamento com base em tal visão.

Três dimensões aparecem quando as crianças dialogam sobre o espaço da vila identificado com feio. A primeira faz referência às pessoas que habitam aquele espaço, a segunda refere-se ao próprio espaço (o lugar), e a terceira enfatiza as ausências que identificam.

As que se referem às pessoas comportam duas direções distintas e complementares – uma que enfatiza aqueles que habitam o local como alvo de ações que se denominou de humanitarismo e outra que busca caracterizar quem são as pessoas que habitam esse local. Nesse item, podem-se identificar atribuições que desqualificam tais pessoas. Desse núcleo, emergem significados que explicitam a caracterização que fazem as crianças entrevistadas, ao definirem os moradores desse espaço como bêbados, violentos, marginais. Se as ações humanistas que narram deixam transparecer uma concepção em que a desigualdade social se desnaturaliza, a caracterização das pessoas que habitam aquele local tende a mantê-las distantes de si como ícones de um outro de hábitos estranhos.

Quanto à dimensão que enfatiza as qualidades do local, as crianças lhes atribuem, adjetivos como feio, sujo, fedido e mal cuidado. Feio é o lixo e a sujeira, que por sua vez é, para as crianças, expressão de ausência de cuidados, por parte de seus habitantes e, também, dos poderes públicos (por exemplo, a prefeitura).

Algumas ausências e faltas são também adjetivadas pelas crianças: falta dinheiro, banheiro, limpeza pública daquele local e higiene das pessoas. Vale ressaltar que, tradicionalmente, pessoas e grupos enquadrados como *excluídos*, são definidas pelas ausências – aquilo que lhes falta – seja abrigo, comida, algum tipo de assistência específica, enfim. A exclusão, portanto, é definida pelos seus caracteres negativos, pelo vazio que se instala (Sawaia, 1999). Ao enfatizar aspectos dos sujeitos – indivíduos e grupos – que caracterizariam potenciais emancipadores, busca-se retirar o conceito de exclusão da armadilha conceitual à qual ele se encontra enredado. Surge, então, a proposta de conceber a exclusão com base em categorias como, afetividade, capazes de apreender aqueles que se encontram em tal condição pelo que pensam e sentem, por exemplo, na sua relação com a sociedade na qual estão inseridos (Sawaia, 1999). O significado atribuído, pelas crianças entrevistadas, ao *feio* do local em que habitam, possui algumas características lingüísticas, no caso do local em questão, que misturam humanitarismo e reprovação quanto a esse outro – que é o mesmo – que habita esse espaço.

No fluxo do pensamento: meio ambiente, tragédia e barbárie na anti-estética do Rio Meia Ponte

Oscar, dentre muitas outras crianças, identifica na paisagem do Rio Meia Ponte certo relevo, em termos de diversidade de significações e de sentidos. Ao mencionar tais relevos, as falas das crianças sobre o Meia Ponte perpassam temas tais como a) meio ambiente e ecologia, em que demonstram certos traços do que poderia ser chamado, genericamente, de *consciência ecológica*; b) tragédias e acidentes, em que as crianças, com base em determinadas memórias focadas em tragédias e acidentes específicas do rio, passam a focar em outras modalidades desse tema, apropriados por elas no interior da vila; c) violências, pois também são abundantes as narrações de memórias de cenas de violência, suscitadas pelas imagens do rio. Em alguns casos, trata-se de um tipo de violência que chega às raias da barbárie, como se estivessem imersos em um cotidiano de guerras.

Meio ambiente e ecologia

Os diálogos ligados ao tema da ecologia deram-se no momento que em realizavam comentários sobre fotografia do local situado na beirada do Rio Meia Ponte. Primeiramente, aparece o tema durante a discussão sobre a poluição do Rio Meia Ponte, quando Clarice explicita sua posição de resistência em jogar o lixo residencial dentro do mesmo: Diz ela:

Clarice – Mas assim! Eu já, assim! Na primeira vez que eu cheguei, minha mãe falou: é Clarice. Aí falou: num pode andar aqui! num pode (...) E joga esse lixo no Rio Meia Ponte. Larga de ser, larga de ser, larga de ser safada minha filha, pode jogar esse rio, aí no Rio Meia Ponte, ele, é! quer dizer: larga de ser, larga de seer, larga de ser molenga. Aí, joga esse ri...joga esse lixo no Rio Meia Ponte. Eu falei: eu não vou jogar! Aí eu dei, peguei, aí eu mais a T. pegamo as duas sacolas, mas nós fomos jogar lá em cima.

Com essa fala, Clarice introduz o tema da poluição do rio e do impacto das ações humanas sobre ele. Sua ênfase na resistência quanto a lançar o lixo no rio, contrariamente ao que orienta sua mãe, explicita sutis distinções, em termos de orientações valorativas, quanto ao manejo dos resíduos. Desde essa fala, seguem-se outras, dos demais participantes, acerca do tema:

Manoel – A gente no pode jogar lixo dentro do Rio Meia Ponte, porque a água que a gente bebe é do Rio Meia Ponte.
 Clarice – Não é!
 Oscar – A água que a gente bebe é do rio?!..
 Dante – É do [córrego] João Leite.
 Clarice – [risos].
 Oscar – Rum!! Tá ficando é doido!

A primeira fala, ao ser proferida, ressoa como absurdo. Afirmar que se bebe água desse rio provoca várias reações, como risos, espanto e uma correção da afirmação. Esse diálogo coloca em questão a qualidade da água, as fontes das quais procedem aquela utilizada para o consumo humano, paralelamente à relação cotidiana das crianças com o Rio Meia Ponte pois convivem com ele, diariamente, no seu *habitat*. Talvez a discrepância existente entre o sentido do rio para essas crianças e o absurdo que seria pensar na hipótese de ingerir a água advinda do mesmo, tenha gerado tal reação de espanto de Oscar: “Rum!! Tá ficando é doido!”. Na continuidade das conversações, Clarice explicita os ciclos e circularidades por que passa a água:

Clarice – Não é!! A água que nós sujamos, ela limpa e volta de novo.

Apesar de não explicitar qual seria o processo que faz que a “água que sujamos” seja tratada, para então retornar ao consumo humano, Clarice define esse ciclo de transformações pelo qual passa a água, mantendo um juízo de permanência: apesar de passar por uma série de estados, chegando a ser utilizada e ficando suja, essa mesma água volta a refazer o percurso retornando, novamente, para ser consumida, depois que é *limpa*. Clarice acrescenta algo mais sobre o rio:

Clarice – Mas o Rio Meia Ponte assim! Quando ele era limpo ele tinha peixim, tinha um monte de trem, agora só foi o pessoal começar jogar lixo, ele foi, foi ficando sujo, aí meu pai foi soltar uma tartaruga, ele viu um peixinho: mas só que ele já tava jogado assim, em cima da areia, morto.

Em poucas palavras, a criança refaz a trajetória do rio, estabelecendo para ele um passado em que era limpo e, por isso mesmo, nele havia peixes. Uma causa para seu declínio e início da poluição é o lixo jogado dentro dele, e o agente causador dessa poluição, *o pessoal*. Com esse sistema explicativo, que demarca um passado e um presente e coloca entre esses dois momentos, no tempo, uma causalidade que teria provocado o seu declínio, e um agente desse processo, Clarice explicita a transformação do rio, “foi ficando sujo”, e a série de conseqüências que acarretam.

Os peixes que antes, quando o rio era limpo, viviam na água, agora, como consequência da sujeira, estão mortos. A tomada de consciência desse processo leva a uma conclusão, e a uma reação, diante da morte *dos peixinhos*:

Clarice – Eu acho assim! Uma coisa triste, porque peixinho também tem mãe...

A imagem provocada pela morte *dos peixinhos* parece provocar certa empatia em relação a ela, em que a criança parece estabelecer a relação Eu/peixinho – minha mãe/ mãe do peixinho. O sentido da morte do peixinho, na fala de Clarice, pode estar relacionado com a idéia de *desintegração* de uma família e a consequente tristeza que o fato provoca. As conversações continuam:

Oscar – Também tem vida.

Manoel – Como aquele ali, ó!

Clarice – Também tem vida. Assim! Às vezes até... aí eu peguei ele e interrei. mas eu chorei. Porque tem pessoal que é mau. Mas assim, nós temos que cuidar também dos nossos animais porque Deus que fez, nós não podemos, nós não podemos pegar o animal e matar...

Diante da imagem construída, do *corpo* do peixe morto, a criança narra o ritual do enterro: enterrar, chorar, faz parte do ritual fúnebre dos humanos. Um argumento a mais para reforçar a idéia de uma empatia da criança com o peixinho, representando-o como um igual a cada humano. Surge então, um imperativo moral, segundo o qual, deve-se cuidar *dos nossos* animais. O termo de propriedade coletiva *nosso* tem a justificação de uma representação religiosa do Deus, princípio e criador de todas as coisas. O respeito pelos animais deriva, portanto, de um dever que emana do Deus, criador do universo. Por isso mesmo, não se pode *matar* os animais, ao contrário, deve-se cuidar deles, por amor ao grande arquiteto que os criou.

Tal consciência ecológica deriva da representação cristã da natureza, concebida com base no princípio da criação, contida no livro do gênesis. As questões atuais, relativas à ecologia, têm sido interpretadas, em grande medida, com base nessa matriz de pensamento. Ao considerar que Clarice participa efetivamente das chamadas escolas dominicais, bem como o engajamento de toda sua família na igreja evangélica Assembléia de Deus, pode-se supor a fonte da qual deriva essa ética do cuidado com o ecossistema – os textos sagrados.

Dando prosseguimento ao diálogo, desencadeado pela discussão da imagem do Rio Meia Ponte, Oscar introduz o tema da escassez e da redução da água potável:

Oscar – e também a gente não pode istruir água, porque a água do mundo tá acabando. A gente vai ter que beber e vai morrer todo mundo de sede.

Em um discurso que tenta traduzir o pensamento na velocidade em que ele se processa, Oscar apresenta nessa fala (em cadeia) a necessidade da contenção do desperdício, o motivo pelo qual esse desperdício deve ser evitado, a inevitável ingestão de água contaminada e o trágico fim que aguarda a humanidade, quando todo mundo vai morrer de sede. Em uma frase, sintetiza o trágico anunciado no tempo contemporâneo por várias instituições, estatais e não-estatais, públicas, privadas e multilaterais e, ainda, tema bastante veiculado na mídia e, possivelmente, transformado em conteúdo de preleção na escola que participa. Buscando dar sua contribuição para o tema, Manoel também relata sua experiência com a morte de um passarinho:

Manoel – Era uma vez né! Todos os meus primo tava lá na roça. Quando eu morava lá. Aí tinha um filhote lá, de passarim. Aí a gente tirou, tenta tirar ele. Ele tava morto lá, todo engarranchado, aí a gente tirou. Ele tava. Eu e meu amigo lá, pegou e enterrou ele. E aí a gente colocou uma flozinha assim, no negoço lá.

O cenário da fábula de Manoel é a roça. Aconteceu quando ele *morava lá*. O personagem central é o filhote de passarinho. Estando este morto e envolvido nos galhos das árvores, Manoel e seus primos, enterram-no. A flor representa a sensibilidade que caracteriza o ato narrado, a forma que Manoel encontrou de enternecer-se diante do triste fim daquele filhote de passarinho. Oscar, seguindo a tematização, em sintonia com as demais crianças, ironicamente, narra a fábula em que, acidentalmente, mata uma lagartixa.

Oscar – Um dia desses eu matei uma lagartixa mas foi sem querer (ironicamente)
 Clarice – [risos].
 Oscar – Cala a boca, deixa eu falar.
 Clarice – [risos] Foi sem querer!
 Oscar – Foi sem querer...
 Dante – Aí você foi e comeu ela.
 Clarice – [risos].
 Oscar: Não! Eu peguei né, eu fui tacar né uma formiguiinha assim, e pegou nela bem na cabeça...
 Clarice – [risos].
 Oscar – Aí minha irmã, aí minha irmã me chamou, chorou! Aí pois ela lá no me... lá dentro de casa assim. Aí parou no cimento, mais não adiantou nada, rancou a flor. Morreu mesmo assim.

Oscar, nessa fábula, inverte o sentido elaborado pelos demais. Em uma narração com a mesma estrutura, assume explicitamente uma suposta autoria da morte da lagartixa. Transforma, com esse recurso, a tragédia da morte, em um tom cômico materializado na figura do réptil. Altera, pela forma da narração, o conteúdo da fábula. Entretanto,

alguns instantes depois, Oscar volta-se para o dramático, caracterizado pela ausência de ironia, quando se recobra da *lagartixa*, como sendo, também, o codinome de um *outro* ameaçador, que convive no mesmo espaço: o *mala*. Essa fala vem precedida de outra, verbalizada por Clarice, em que ela enfatiza o seu medo de lagartixa:

Clarice – Não mas... eu morro de medo de lagartixa, porque as lagartixa preta são venenosa (...)

Oscar – Tinha um home: *mala*. O pior *mala*. Que ele chamava *Lagartixa*. Ele era pirigosíssimo.

Em poucos instantes, o irônico ganha um tom dramático, quando a imagem do réptil se desloca do contexto da fábula, para representar o medo que provoca em Clarice, que, por sua vez, parece resgatar na memória de Oscar, a lagartixa de que tem medo, só que, nesse caso, é um homem-lagartixa. Este sim, capaz de mobilizar-lhe tal emoção. Como afirma, com razão, Vigotski (1934/2001), o diálogo é uma cadeia de reações. Quando o falante traduz, na entonação, o contexto psicológico do enunciado, há uma tendência para abreviações, podendo em apenas uma palavra, expressar pensamentos, sensações e até reflexões profundas. O caso da palavra lagartixa, utilizada por Oscar, é exemplar. No primeiro contexto, aparece de forma a produzir um efeito cômico: é vítima de uma morte acidental, provocada pelo narrador-personagem (Oscar). Posteriormente, é resgatada por Clarice, quando está associada ao medo, em parte em virtude de uma representação cultural da lagartixa como um réptil venenoso. Finalmente, em um sentido bem peculiar, a palavra lagartixa, que também provoca medo, resulta de um *outro* que provoca emoções dramáticas em Oscar: nesse caso, torna-se um sujeito masculino, ele, o Lagartixa. Quando a palavra, em um primeiro nível, denota o réptil, constitui-se um sentido de primeira ordem. Por sua vez, o próprio réptil é portador de um sentido cultural (é venenoso) e, por fim, recebe um sentido bastante peculiar sendo um homem-mala-lagartixa-perigoso. Por isso mesmo, o sentido de uma palavra fornece o caminho, pelo qual, se chega, ao mesmo tempo, ao sujeito e seu mundo subjetivo e à sociedade e seus produtos. Dante também constitui uma fala acerca do tema meio ambiente:

Dante – Esse povo tamém tem que. A vergonha que lá na frente: lá ó! Sabe onde tirei minhas fotos? Tinha o campo lá né? Lá! Lá! era zeradim. Lá tinha as trave tinha...

Manoel – Zerado?

Dante – Tinha os negoço lá tudo. Aí um povo: equipe de entulho lá né? Foro lá e começaro a encher lá de lixo. Eles pegava os lixo de construção assim! Construção civil, e jogava lá, né? Aí foi acabando com o trem. Discuidaro da grama, que sempre a gente ia lá jogar boola. Tinha até campeonato de futebol lá, tinha um tantão de coisa, eles rancaro a cerca lá do Meia Ponte. Dstruíro lá tudo.

Dante também analisa o processo de degradação do espaço. O espaço, que era utilizado como área de lazer, foi invadido e destruído. Não obstante a existência de poucos espaços de lazer, em especial da prática de futebol (de que as crianças gostam bastante), a degradação ambiental chega e se instala na vila. Os agentes dessa poluição continua sendo um *eles*, um tanto difuso, como no caso da proposta de retirada dos moradores do local. Nesse caso específico, é a *equipe de entulho*. O cenário de tais entulhos foram fotografados por outras crianças, representando os lugares feios da vila. A fala de Dante também explicita um valor quanto ao futebol. Trata-se de uma atividade que mobiliza não apenas as crianças, mas o conjunto dos moradores, os quais realizavam *até campeonato*, e transformar a área de lazer em depósito de entulhos beira as práticas de violência para com os moradores.

O tema do meio ambiente, de uma forma geral, é concebido de forma a excluir as sociedades humanas e também o espaço urbano, como uma de suas expressões. Em pesquisa nacional de opinião sobre *o que o brasileiro pensa do meio ambiente e do consumo* (Crespo; Novaes, 2002, *apud* Pádua, 2003) pôde-se constatar que a maioria menciona as matas, os rios e a água. Apenas 30% dos brasileiros incluem homens e mulheres no cenário ambiental. Dessa forma, as questões ambientais e sociais, no Brasil, são concebidas, praticamente, como não possuindo nenhuma vinculação. Tal perspectiva fragmentária inviabiliza, ou empobrece, a análise do tema da presente pesquisa, com base no *locus* de sua realização. A visão das crianças, em parte reproduz a visão de meio ambiente que deixa de lado os seres humanos e seu *habitat*. Entretanto, se, de um lado, vigora na fala das crianças, um significado bastante difundido, em que *meio ambiente e ecologia* são concebidos com certa ênfase aos animais, de outro lado, devem ser considerados os modos como as crianças se apropriam de tais concepções que as singularizam. As apropriações, por esse mecanismo, são também transformadas e singularizadas. Nessa perspectiva, surge o Rio Meia Ponte como a personificação da degradação ambiental, da efetiva destruição dos recursos hídricos e do papel exercido pela população, nesse processo de destruição. Entretanto, não é apenas esse o sentido que as crianças produzem sobre o rio. Ele também suscita memórias de tragédias e acidentes, aos quais elas estão expostas.



Foto: Oscar (masculino, dez anos).

Figura 9: Rio Meia Ponte e seus múltiplos sentidos: meio ambiente, tragédias e barbárie

Tragédias e acidentes

A imagem do Rio Meia Ponte suscita nas crianças certa sintonia em relação aos relatos, como fazem em outros tópicos, em que cada uma desenvolve, a seu modo, o tema introduzido por algum dos membros que participam das conversações. O tema das tragédias é introduzido nos diálogos por Dante:

Dante – E também ano passado deu uma enchente lá né! Que tava chovendo, chovendo, chovendo. Chueu dois mês. Aí lá perto de casa assim: barracão altão, e é quase impossível chegar lá né, na bera incheu, incheu, incheu tanto que mudou a casa da muié lá, levou os move dela tudo, ela fico disisperada, eles acordô vieram uma equipe de fotógrafo, tiraro foto láá, até um cachorro que tinha lá perto de casa morreu lá: aqueles trem. Morreu afogado lá, na enchente...

O relato refere-se ao mesmo evento ao qual Dante recorreu, para argumentar em favor do descaso das instituições públicas e seus agentes, em relação à vila. No entanto, nesse caso, está estruturado, de forma a focalizar a tragédia em si. O Rio Meia Ponte é, portanto, concebido como fonte de tragédias que se efetivam com o aumento do fluxo de água, e do conseqüente volume do rio. De fato, é uma das áreas mapeada pela Companhia

Municipal de Obras e Habitação (Comob), como *de risco*⁵⁷. Por ser de risco, é uma área que, de tempos em tempos, ganha visibilidade por parte da imprensa local, da Defesa Civil, do Corpo de Bombeiros e demais instituições que, por algum motivo, se voltam para essa área da cidade. Tais condições de precariedade oferecem risco real para as crianças que ali residem. Os relatos de tragédias avançam:

Manoel – Lá na casa do R., lá no meu amigo, aí quando encheu a casa dele d'água lá. Ela tem de ajudar eles lá...
 Pesquisador – Então esse seu amigo (...) você ajudou ele tirar coisa, mexer?
 Clarice – Um dia, até um minino morreu de três anim, de tanto que o rio meia ponte ele chega alagô, caiu até dento da chácara.
 Pesquisador – Um acidente que teve?
 Clarice – Não! é tava chovendo assim, mas o rio chega incheu...
 Manoel – Um dia né. Uma chuva, bem forte assim, derrubou até a casa da M. Aí derrubou o muro lá... Pronto!!
 Clarice – [risos].

As enchentes do rio, provocadas pelo volume das chuvas, aumentam os perigos de morte para as crianças. Suas águas tornam-se perigosas pela força com que podem avançar nas residências que se situam às suas margens. Além de colocarem em perigo a vida das crianças pequenas, como afirma Clarice, também são capazes de derrubar as estruturas que formam as residências dos moradores da vila. A partir desse ponto dos diálogos, as tragédias que tiveram como cenário o Rio Meia Ponte ganham estatuto de tema central, e se ampliam, nas falas das crianças, para outras que ocorreram na vila. Não apenas com água, mas, também, com fogo. Clarice é quem executa o primeiro movimento nessa direção:

Clarice – Um dia desses, esse daqui [Manoel] mexeu com fogo, queimou a casa dele. Deu um dedo pá queimar os fio.
 Oscar – Um dedo?
 Dante – E no tem muito tempo não!
 Clarice – [falando para Manoel] Foi! Você tava lá brincando com fogo e quei... tava queimando a casa.

Clarice fala do feito de Manoel como um tipo de denúncia ou delação. Este, “brincando com fogo”, teria colocado em risco a destruição de sua residência. Brincar com fogo é também, no adágio popular, sinônimo de lidar com algo portador de certos perigos ao voltar-se contra o autor de tal *brincadeira*. Fica implícito, nessa construção discursiva,

⁵⁷ As áreas considerada de risco, pela Comob e também pela Defesa Civil, em Goiânia, são aquelas que se encontram próximas às linhas de alta tensão, às margens da ferrovia e à margem de córregos e rios. Segunda a Comob (2005), Goiânia possui 23 áreas de risco. Em tais áreas estão incluídos 3871 domicílios e 15.793 pessoas que nelas residem. Segundo a Defesa Civil (*O Popular*, 2003), na área de risco da Vila Coronel Cosme, há 61 residências, 130 adultos e 71 crianças que ali habitam.

a imagem de Manoel como uma criança sapeca, ou, como eles mesmos preferem definir: uma criança *atentada*. Nesse caso, é importante salientar que, no vernáculo, o verbo *atentar* tem o mesmo sentido de irritar. Após a fala de Clarice, Dante passa a narrar uma tragédia, que captura a atenção das outras crianças que participam das conversações. Ele então inicia sua narração:

Dante – É! E lá perto de casa, os minino tava brincando lá! A mãe saiu pra fazer compra, deixou a casa trancadinha. Assim! No cadeado mesmo. Aí os minino brincando com fogo. Foi, né! A mangueira do gás saiu, começou espalhar pela casa. Aí, aí pegou fogo na casa toda, né!. Aí os mais! Em vez deles sair, não. Aí eles foro e escondero debaixo da cama. Era três. Dois escondeu debaixo da cama e o outro ficou lá né: gritando. E tinha um nenenzim em cima dum lençol, em cima da cama, né. Embrulhado no lençol, aí o povo do lado, falou que foi e viu. Viu, a fumaça lá né! Aí eles foro e ligaro pra muié, né! Ela tava vindo mesmo, ela já tava perto de casa. Ela foi, aí ela chegou lá, ela desesperada. Aí o povo sentou uma enxada lá. Ela desesperada quebrou o trem lá, queria nem saber onde tava a chave. Aí eles foro e quebraro a porta lá, entraro lá dentro, né, aí os minino tava inculhidim lá né. Aí o...

Clarice – E o neném...?

Dante – O neném, eles conseguiu levar o neném, e o outro minino saiu correndo. Aí os minino. O maior, né! Tava já assim desesperado. Aí foi perguntou: “cadê os outro?” Aí ele tava em estado de choque. Aí o maior conseguiu sair e eles levaro ele pro hospital. Aí depois o fogo tava pegando na casa toda. Aí não teve como eles entrar né. Aí eles ficou muito tempo. Aí eles entrou de novo, aí chamou o bombeiro, e o bombeiro demorou pra chegar. Quando os bombeiro chegou pra apagar a casa, os dois minino já tinha morrido. Um, um, a cabeça dele aqui tava toda derretida, assim. o fogo pegou neles tudo, a mãe deles ficou desesperada.

Clarice – Sem ser o nenenzim.

Dante – Hã?

Clarice – Sem ser o nenenzim.

Dante – Não! O nenenezim eles conseguiu levar.

O relato trágico de Dante envolveu, particularmente, a atenção de Clarice, que, ao participar como ouvinte, esteve atenta ao enredo, sobretudo, quanto ao destino do *nenenzinho*. Tal relato trágico relaciona-se com o (e remete-se ao) próprio trágico que recorta a vida cotidiana dos moradores da vila, e entre elas as crianças. A imagem das crianças presas, o desespero da criança maior, a vitimização das crianças que tentaram se esconder debaixo do sofá. Sua narração finaliza-se com a imagem do desespero e da dor da mãe, diante dos filhos vitimados pelo fogo. Outras crianças também relatam sua experiência de *brincar com fogo*.

Oscar – Lá em casa, o fogo... meu irmão tava brincando com fogo, nós tava dormindo, aí ele pegou assim a vela e colocou em cima da televisão. Aí começou pegar fogo pelo pano assim, e a televisão explodiu.

Clarice – Nossa!

Oscar – Foi.

Clarice – [risos].

Clarice – Mas um dia meu pai, era ditardinha, lá pra umas cinco horas, meu pai ele colocou um colchão. O quintal nosso era grandão, tinha até piscina dento da nossa

casa. Aí ele deitou lá assim, nós tava aqui, era assim, a piscina tava aqui, meu pai tava lá, perto do muro, tava perto do muro...

Oscar – Fogo na piscina.

Clarice – A piscina tava lá, normal. Aí minha mãe tava dormindo na rede, na área de trabalho dela.

Oscar – Aí sua irmã morreu.

Pesquisador – Vamos ouvir a Clarice. Vamos tentar entender.

Clarice – Aí ela tava tentando fazer meu irmãozinho dormir. Que hoje ele já tem quatro anos. Ele quando minha mãe fez começando ele dormir, tinha três meses que ele nasceu. Aí ele, aí eu tava, dentro de casa né, aí eu falei eu vou dormir. Tava tudo escuro debaixo da minha cama, que eu fechei o vitrô aí eu fui lá, peguei o fósforo, peguei uma vela, deixei lá debaixo do colchão, aí, foi assim, subiu, começou pegar, porque, como é que chama, começou pegar fogo no colchão, e já passou pra toalha da cama, aí foi quando eu comecei a gritar, a fumaça, aí meu pai sentiu o cheiro de fumaça aí ele foi me socorrer mas, graças a Deus não aconteceu nada comigo, eu consegui escapar.

Pesquisador – Aah!

Oscar – Por isso cê tá viva.

Manoel – Pegou no cabelo dela.

Clarice – Pegou no cabelo dela e fez desse jeito pra tirar o fogo. Mas no queimou...

Pesquisador – Queimou seu cabelo a pontinha assim.

Clarice – Queimou bem aqui, eu no sei se foi essa parte aqui, mas queimou bem na pontinha só assim ó, aí meu pai apagou rapidão, chega melou minha cama todinha, e quando fui dormir tava tudo molhado, molhou meu colchão todim (risos)

Manoel – Um dia quando eu e o G. tava brincando, aí o G... aí o G. pegou... Aí bateu um pau bem assim, bateu o pau bem assim no fogo aí eu, me queimei...

Oscar – Um dia eu caí de lá cum meu irmão nós tava brincando lá em casa né, lá no maranhão, tinha uma mangueira na, aí nós tava brincando de subir em cima da casa, aí nós começou pular em cima da casa, aí meu irmão me empurrou lá de cima, caí no chão ralei aqui, aí quebrei bem aqui.

Pesquisador – Tem uma marca, né?

Oscar – Anrram.

No fluxo do pensamento, as crianças, com base na imagem do Rio Meia Ponte, explicitam uma concepção a respeito do meio ambiente e ecologia. Identificam nesse rio determinados perigos, gerados pela elevação do volume de suas águas, o que coloca em risco os moradores que habitam às suas margens, especialmente as crianças. Apesar de conceberem a ação humana no processo de degradação ambiental, as tragédias que a ele estão associadas, aparentemente, estão marcadas por uma ação *da natureza*, por isso mesmo, até certo ponto *incontrolável*. Assim, tomam as feições, em certa medida, de *tragédias naturais*. Entretanto, a imagem do rio também recobra às crianças uma dimensão, muito claramente, oriunda do mundo social, centrada em determinado tipo de relações e interações sociais: a violência. Não há dúvida de que, o que antes era definido como tragédia, nesse caso torna-se barbárie.

Feia é a violência: Meia Ponte como cenário de barbárie

O terceiro tema, que a imagem do Rio Meia Ponte dispara entre as crianças, refere-se à violência. É correto, entretanto, afirmar que não apenas essa imagem lhe suscita tal tematização, possivelmente, por serem abundantes os locais em que acontecem, possibilitando um registro na memória das crianças. Entretanto, o Rio Meia Ponte está intimamente associado com tais memórias. Ele é o cenário de uma série de cenas de barbárie. Oscar introduz o tema da violência, seguido por falas apressadas das outras crianças, expressando, no tremular das vozes, os efeitos psicológicos que o tema mobiliza nas crianças.

Oscar – Um dia desses... eles mata gente e joga aqui dentro.

Pesquisador – Mata gente e joga aí dentro?

Manoel – Já matô! Já matô o pé e a mão.

Clarice – E ele faz uma cruz aqui na barriga, tira tudo de dentro, coloca palha e joga.

Oscar – E joga lá!

Pesquisador – Dentro do rio?

Oscar – Unrrum!

Clarice – Dento do rio e vai, só que é. Só que eles coloca palha.

Manoel – O Pancinha.

Clarice – Mas sempre desce Corpo de Bombeiros lá...

Oscar – Mas eles não acha.

Dante – O Pancinha, eles matô lá na frente.

Clarice – É mas se oo... um dia!

Manoel – O Pancinha.

Dante – Ele rodou e parou ali.

Clarice – Não! tem o Rio Meia Ponte. Ele é grande, ele vai, mas só que o home [engole seco] lá perto do aeroporto (...). Um homem caiu lá perto do aeroporto. Ele foi parar lá no Rio Meia Ponte.

Manoel – O Pancinha.

Clarice – Não foi! Eles mataro o Pancinha no Rio Meia Ponte.

Oscar – Foi lá em cima. Eles mataro ele lá em cima e ele caiu rolando. Pegaro e amarraro a perna dele bem na cerca assim. E ele ficou pelado só com a pern... Cabeça dele assim, no rumo do Rio Meia Ponte. Aí o carro zero vêi e cortou o pé dele assim: pluft! Bem qui. Aqui é o pé, cortou aqui. Pé dele acho que até hoje tá pindurado lá.

Clarice – Tá não! O Corpo de Bombêro já... até a irmã dele. Foro e tiraro a foto dele morto. Mas ficou sorrindo. Isso foi verdade. Todo mundo já sabe.

Oscar – Eles mataro o povo sorrindo. É muito perigoso. Eu morro de vontade de sair daquele lugar.

Dante – Eu também morro de vontade de sair de lá.

O Rio Meia Ponte, diante das barbáries narradas pelas crianças, ganha um sentido de rio-cemitério. O *outro* ameaçador que habita a vila, transforma-o, por meio de tais atos, em um rio envolto em todos os mistérios que a morte suscita nos vivos, especialmente nas crianças. São também caracterizados por um requinte de crueldade: matam sorrindo. Os relatos narrados anteriormente pelas crianças são amplamente difundidos e reproduzidos por outras, como também pelos adultos. Elas re-elaboram com pequenas variações

os relatos da morte do *Pancinha*. Uma pesquisadora comenta, quando fez a primeira entrevista com Clarice:

Pesquisadora – No começo da entrevista ela apontou para o rio que estava próximo e disse que as pessoas jogam lixo lá e ele ficou com mau cheiro. Disse que lá tem pessoas mortas e às vezes as pessoas tomam banho lá. A pessoa que estava lá, alguém a matou, cortou sua barriga, colocou palha dentro e fez uma cruz, para não boiar. A rotam depois foi lá e prendeu o chefão dos assassinos. Ela diz: “A minha amiga lá da igreja foi lá e tirou foto e nem chorou”. Segundo ela, falaram também que o chefão nunca mais vai sair da cadeia. Afirma: “Meu pai conhece ele”. E acrescenta: “Até hoje tem gente que toma banho lá no rio”.

Essa estruturação de tal acontecimento é próprio de Clarice. Nele, a criança justapõe, ao mesmo tempo, o rio, a poluição e o mau cheiro, os corpos que ali são jogados e a violência em ato que precede o lançamento de tais corpos no rio. Surge como resultado uma poluição que se reveste tanto de *mau* quanto de *mal*. O rio torna-se, a um só e mesmo tempo, caracterizado pelas crianças pela poluição ambiental e o desvio ético. Tal significação, em seu conjunto, vem acompanhada da consciência da dor do outro, traduzido no que se poderia denominar *má consciência*⁵⁸. Ou, pode-se optar pelo conceito elaborado por Sawaia (1999) e designar o mesmo fenômeno de uma *consciência infeliz*, ou mais precisamente, de um sofrimento que pode ter sua gênese na consciência da dor do outro: o *sofrimento ético-político*. Os relatos realizados com base na imagem do Rio Meia Ponte, que enfatizam a dimensão de violência, ao qual o mesmo está associado, em um dos sentidos expressos pelas crianças, remetem a esse efeito subjetivo, da dimensão concreta de exclusão sócio-espacial em que estão inseridas – em uma área *central* do ponto de vista da localização na cidade, e *periférica* pelo distanciamento do que pode ser definido como uma vida digna.

Uma das características do sofrimento ético-político consiste em que, estando essa modalidade de sofrimento localizada no indivíduo que sofre, não tem entretanto, em absoluto, a sua gênese no mesmo indivíduo, mas nas relações intersubjetivas que se delineiam socialmente (Sawaia, 1999). Dessa forma, constitui-se em uma dor que se

⁵⁸ A *mauvaise conscience* é definida por W. Jankélévich (1939, *apud* A. Lalande, 1993), como “estado de consciência que sente remorso ou graves dúvidas acerca da legitimidade moral daquilo que o agente fez” (p. 640). O conceito possui uma relação, afirmada pelo autor, com o conceito hegeliano de *consciência infeliz*, traduzida na forma de uma *consciência dolorosa*. Segundo Lalande (1993) o conceito de má consciência recebeu maior difusão na obra de F. Nietzsche (1844-1900) como um traço ausente nos *senhores* e mantida por eles nos *escravos* como estratégia de dominação (ver *Genealogia da moral*). Entretanto, não obstante, sua consideração específica, na obra deste filósofo, mantém no seu significado inicial uma proximidade muito grande com o conceito, desenvolvido por Sawaia (1999) de sofrimento ético-político, o qual se reporta para adentrar esse campo da subjetividade humana que possui, ao mesmo tempo, traços de emocionalidade e de vida em sociedade (sofrimento), bem como consciência valorativa (ética) em torno dos fazeres.

manifesta no corpo, porém, é sofrimento se mediada pelas injustiças sociais. O sofrimento é experimentado como dor por quem vive a situação de exclusão, e por quem com eles se sente implicado, com base em uma idéia de humanidade. Nesse sentido, pode-se conceber que o resultado do vislumbrar de determinadas situações de degradação e de exclusão social, às quais as crianças visualizam no interior da cidade, tais como a visão de pedintes e pessoas abandonadas à própria sorte, poderia ser coerentemente traduzido, em muitos casos, como uma modalidade de sofrimento ético-político. Nesse aspecto, como bem observou Castro (2004), são as crianças das camadas populares as que mais se mobilizam subjetivamente com o destino dos que se encontram em situação de abandono. No decorrer do presente trabalho, identificou-se em Ana uma sensibilidade subjacente a determinados atos, que indicam uma mobilização dessa natureza voltada para os animais:

Pesquisador – Você achou algum gatinho aqui na pracinha?

Ana: Achei.

Pesquisador – Achou quantos?

Ana – Foi um, tava na chuva e eu achei bem naqueles mato ali, tava passando aí ele tava na chuva, chuvendo. Aí eu cheguei da escola. Aí eu fui e achei. Aí eu tava com uma toalhinha. Aí graças a Deus enrolei nele e fui embora correndo. Ele tava quase morrendo, aí minha mãe cuidou dele.

Ana – Carregou um, aí um home quee...é...que no gostava de gato. Tá chei de sangue lá no negoço dele. Sabe por quê? Eles pega gato tudim e taca bem na parede.

Pesquisador – Ah! é?

Ana – Aí eu peguei os gatinha também e (...) cinco lá, cinco lá na frentão e perto de casa e, lá, porque ele tava maltratando, aí eu peguei.

Ana também é definida, por sua mãe⁵⁹, como uma pessoa “sensível demais”. Segundo ela, tanto Ana quanto o seu pai têm uma sensibilidade especial para as situações que se caracterizam pela visão de sofrimento. A visão de uma pessoa mendigando nas ruas da cidade, por exemplo, teria provocado lágrimas em Ana. Sem sombra de dúvidas, o conceito de sofrimento ético-político traduz de forma relativamente esclarecedora, a qualidade desses afetos específicos, manifestados por Ana, tanto no caso dos gatos, quanto na situação narrada pela sua mãe. Trata-se de um sofrimento provocado pela visão do sofrimento do outro, uma forma de empatia de caráter emotivo. Em relação ao Rio Meia Ponte, Ana também tem algo a dizer sobre ele:

Pesquisador – Assim! A idéia dessas fotos é assim, eu quero saber do seu ponto de vista, você Ana. Eu quero saber o aa...quais são os lugares que você acha mais bonitos no lugar onde você mora e quais são os lugares que você acha mais feios, aí você vai parar vai pensar um pouquinho e vai procurar aqueles lugares que pra você são mais bonitos. E aí, depois, você vai pensar nos lugares que pra você são mais feios, aí você...

⁵⁹ Informação obtida em conversas informais, quando se realizavam visitas a residências.

Ana – Um tá dento é o Rio Meia Ponte né! Porque aquele trem lá...
 Pesquisador – Um é o Rio Meia Ponte?
 Ana – Eu não queria que o Rio Meia Ponte existisse não. Se fosse limpim melhor ainda, mas...eles jogam pessoa morta lááá...ficou sabendo? Sabia?
 Pesquisador – Já ouvi algumas pessoas falando.
 Ana – Joga pessoa lá, queima a pessoa e joga só a cinza lá...
 Pesquisador – Umm!
 Ana – Tem vez que eu, tem vez que dá. Ontem deu tiro né, acho que deu tiro porque que escutei uns barulho esquisito, então eles tava batendo em alguém, que eles é acostumado bater demais né.
 Pesquisador – Unrrum!
 Ana – E tá! E tá! Ainda...lá pertim.
 Pesquisador – você ouviu tiro?
 Ana: Não! não sei se é tiro não, alguma coisa é alto...
 Pesquisador – Ah! você ouviu o barulho assim.
 Ana – É pá! E a gente não vê, tem vez que é lá em baixo, tem vez que do outro lado, aí a gente não, sabe, né, direito, aí tem vez que a pessoa sei lá, tiro aqui na perna, tiro no braço...
 Pesquisador – Unrrum!
 Ana – Aí eles fingem que leva pro hospital, leva, vai pra outro lugar terminar de matar, pra no falar nada.
 Pesquisador – Umm! Mas porque que você ach... que eles fazem isso?
 Ana – É maloqueiro, sabe essas coisas. Roba, aí eles ouve falar, não pode falar...

O contexto da vila, em que se processam essas modalidades de violência, traduz-se, entre os moradores, em uma forma de terror. O terror desenvolve-se em contextos nos quais a violência não se aplica, segundo normas e regras pré-estabelecidas, o que permitiria à população desenvolver um medo racional. Ao contrário, ocorrem ações violentas, realizadas de forma incomensurável e imprevisível, atingindo cegamente a população como uma fúria selvagem, provocando assim, um medo irracional (Stoppino, 1997). Essa forma de terror pode ter como seus algozes, tanto o próprio Estado, tido como detentor legítimo do direito quanto ao uso da violência, na forma de *terrorismo de Estado* (Arendt, 1972), como pode se dar em grupos que exercem tais práticas consideradas, pelo Estado, como uso ilegítimo da violência. Nesse contexto, o sofrimento ético-político é uma afecção inevitável, como um subproduto de tal qualidade de interação social. Vale ressaltar que a violência marginal e a violência legítima se materializadas em ações do aparato policial mantido pelo Estado, consistem, inevitavelmente, nas duas faces, mais visíveis, de certas cadeias que definem a violência como um produto da vida em sociedade. Assim, torna-se inevitável o surgimento, nesse cenário, de violências múltiplas, com a presença da violência policial. Em relação a esse aspecto, Oscar comenta, no momento em que realiza os registros fotográficos:

Oscar – Não conheço mais nenhum lugar aqui. Eu não saio muito.
 Pesquisador – Você não sai muito não, de casa. Por quê?
 Oscar – Eu (...) com minha irmã. Perigoso.

Pesquisador – Perigoso o quê?

Oscar: Ali na vila.

Pesquisador – Você acha perigoso?

Oscar: Eu acho... a polícia desce lá [baixa o tom da voz, que se torna quase ininteligível].

Pesquisador – Mas qual é o perigo que tem lá?

Oscar: É que a polícia desce lá atirando. E eles testa arma lá na vila mesmo.

Pesquisador – A polícia?

Oscar: Unrrum! Ela desce atirando. É com elas. Teve vez que eles compra arma e testa. Mirando.

Pesquisador – Ah! é? Eles já entraram na sua casa alguma vez?

Oscar: Já.

Pesquisador – O que eles fizeram?

Oscar: Eles não fizeram nada. Eles só faz pergunta e revista.

Pesquisador – Você tem vontade de mudar de lá?

Oscar: Eu tenho. Muita!

Pesquisador – Pra onde você quer mudar assim?

Oscar: Se fosse pra mim mudar eu queria lá pro Morada do Morro. Lá é bom. Lá uma vez nós brincava o dia e a noite. Lá é calminho. Lá não passa carro. Passa carro mas muintão assim não.

A polícia é representada, na fala de Oscar, associada aos motivos que fazem que ele “não saia muito de casa”. A polícia, ao contrário do que prega a ideologia da segurança que a sustenta, fundada na cartilha da segurança nacional, está associada com o perigo. Quando ela “desce”, como afirma Oscar, se instala o perigo. Perigo que consiste na possibilidade, sugerida nas entrelinhas por Oscar, de ser vitimado pelo resultado dos *testes* de armas que a polícia realiza no local. Não por acaso, um dos medos mais constantes apresentados pelas crianças, consiste no medo de bala perdida. Clarice, em um tom ansioso e apressado, como se revivesse o instante em que acontecem os fatos narrados, explicita mais uma cena do cotidiano de violência que as cercam:

Clarice: [fala apressada] Pegou uma bala bem nas costa da menina assim, e ela morreu bem em frente à nossa casa. A menina caiu no chão lá em frente a casa da C. nós mora lá perto né! Aí quando minha mãe vê a polícia da Rotam tem de fechar o vitrô, porque o nosso vitrô é! É de vidro, tem morto, mora de vidro o teto mesmo daqueles e o (...) a minha mãe fechou tudim, até fecha a porta, só deixa a luz acesa, o neném não pode ficar acordado aí nós vai lá pro quarto dela ficar assistindo televisão quietim caladim. Mas quando a polícia da Rotam desce lá! Eles não tá nem aí pra quem tá na rua né! Sai numa velocidade toda.

Clarice, que ao tratar de outros temas, sempre manteve o seu sorriso, durante essa fala, mantém-se séria. Sua fala é apressada, como se, ao recobrar dos fatos e a ânsia por eles provocada, resultasse em um *atropelamento* da cadeia de palavras, imbricando umas nas outras, e atestando o substrato afetivo que tais cenas lhe teriam provocado. Assim, também Oscar, Dante, dentre muitas outras crianças trazem, nos seus registros de memória, as cenas de violência presentes no seu cotidiano de moradores da vila. O

que faz a diferença e que provoca certas distinções no modo como essa modalidade de interação social e de relações intersubjetivas se processa subjetivamente, consiste, dentre outros fatores, na dimensão afetiva que decorrem de tais relações. Em alguns casos, podem redundar em reações afetivas identificadas pelo rótulo de ansiedade, outras como depressão ou ainda agressividade, como podem ainda, se desenvolver no seu contrário, ou mesmo em algo totalmente distinto do exposto. Alguns estudos, utilizando-se de uma método de pesquisa bastante tradicional (Barbarin, 1997), identificam no que denominam *community violence* e *dangerous communities*, um impacto maior sobre os *sintomas* apresentados anteriormente, comparativamente às violências identificadas nos níveis pessoal e familiar.

Esse conjunto de sentidos que emergem do cotidiano das crianças fazem-nas definir o que é ser criança naquele local. De um lado, ser criança na vila é bom, e de outro, é também perigoso. No entanto, o que representa o perigo que as intempéries do mundo colocam aos que nele lutam por *sobre-viver*? Perigo é também sinônimo de aventura. Sem aquele, essa não se efetiva. Viver perigosamente, desafiar os limites do corpo, do espaço, do recôndito, eis a vocação dos aventureiros. Do perigo, pode-se também extrair o seu antídoto: “mas onde há perigo, cresce também o que nos salva” (Hölderlin, *apud* Adorno e Horkheimer, 1985, p. 56). Os perigos que a humanidade se aventurou a enfrentar, para Adorno e Horkheimer (1985), são a base da dialética do esclarecimento. Nesse sentido, viver a infância na vila consiste na realização dessa travessia, em um contexto adverso, em direção ao repouso que, esgotadas as forças de um corpo senil, aguarda a todos os seres vivos. Adorno e Horkheimer (1985) afirmam, ao referirem-se ao segredo da epopéia e do mito: “O eu não constitui o oposto rígido da aventura, mas só vem a se formar em sua rigidez através dessa oposição, unidade que é tão somente na multiplicidade de tudo aquilo que é negado por essa unidade” (p. 56). Os perigos existentes no cenário de vida das crianças podem exortá-la à paciência, apaziguando seus sentimentos de medo e de insegurança, mirando no futuro, como promessa de segurança: nasce a esperança. A idéia de um futuro de liberdade nasce da memória de um passado de opressão: eis a utopia.

Ser criança na vila é também estar cerceada e limitada pelo contexto. Não pode brincar em certos locais e em certas horas. Ser criança na vila é estar aprisionado. Existe medo, que impele as crianças a buscarem, pelo menos como desejo, sair de lá, buscar outros lugares, outros *topos*. Gostariam também que a vila fosse *calma*. A calma é o oposto da *agitação*. Agitação pressupõe a perda do controle: “o mar estava agitado”, “o corpo se agitava”. Desejar que seja calmo pode ser traduzido pelo desejo de ter controle

e segurança sobre aquele espaço, fazê-lo previsível e ponderável. Significa também o controle do próprio corpo que, com a agitação que o circunda, também faz o coração entrar em descompasso, ocorrendo perda do controle do *fora* e do *dentro*. Ser criança na vila é encarar o medo da polícia, do *mala*, da bala perdida.

O desejo também mira a ordenação daquele espaço caótico cheio de buracos, de ruas irregulares, becos, berço de tragédias e inundações, com casas e pessoas em perigo de desmoronar. Para as crianças, o próprio espaço caótico, expressa a também caótica vida agitada. A materialidade do espaço, nesse sentido, corresponde à agitação das ações humanas que ali se dão. O espaço é a metáfora perfeita da ação humana: o primeiro, caótico, a segunda, agitada.

O antídoto da materialidade caótica é concebida pela possibilidade de implantar naquele local, o asfalto, a rede de esgoto, a quadra de esportes. Esses elementos, ao serem apresentados como capazes de melhorar a vida de seus moradores (e de fato contribuem para isso), pode materializar a esperada utopia de outro espaço, de outro *topos*. Morar na vila é bom, mas é, para as crianças com que se travou esse diálogo, predominantemente perigoso, de materialidade caótica, de ações humanas agitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O quadro de vida das crianças na posse urbana e seus aspectos sócio-psicológicos (subjetivos), apresentados neste trabalho, descortina uma realidade complexa. De fato, ela não coaduna com a representação vulgar que a concebe como uma realidade já dada e plenamente perceptível a todos que a vislumbram. Com o esforço voltado para adentrar o mundo dessas crianças, pode-se apenas supor que houve uma breve aproximação de uma realidade não plenamente esgotada e acabada, e que talvez esta seja até mesmo inesgotável. No entanto, alguns pontos permitem que se façam algumas considerações, primeiramente, quanto à contemporaneidade da infância e da cidade moderna.

Com o mundo moderno, emergiram também no ocidente, como parte de um amplo processo histórico-social, a infância e a cidade tal como são conhecidas. A primeira, marcada pelo nascimento das classes de idade, da escola regular, tornou-se objeto de ação educacional nos moldes da filosofia iluminista e da teologia protestante. Para a infância, definiu-se também um espaço específico. De certa forma, ela tornou-se a razão de ser da família nuclear burguesa (Ariès, 1986), e a família e a escola tornaram-se os seus espaços por excelência. Por sua vez, a cidade urbano-industrial emergiu também como o cenário em que se materializa e se consolida a divisão do mundo privado e da vida pública, a separação entre trabalho e lazer, e se consolida a tradição humanista que reprova a exploração prematura das crianças nos postos de trabalho (Marx, 1983; Wintersberg, 2001).

Embora contemporâneos, os estudos acerca da infância e da urbe têm sido apropriados por ciências parcelares distintas. Em geral, tratam da cidade a sociologia, a antropologia, a geografia, a arquitetura, disciplinas que compõem o chamado urbanismo. O *ofício de crianças* (Chamboredon; Prévot, 1986), por sua vez, foi apropriado pela medicina – a pediatria – a pedagogia e a psicologia. Em geral, os estudos situam a criança a meio caminho entre os antropóides e o espécime adulto, em uma versão teleológica, tendo esse último como o seu destino *natural*. O primeiro movimento, efetivado no presente trabalho, consistiu em romper com os limites artificiais que fazem dos temas da infância e da cidade algo distante, buscando convergir essas duas invenções da modernidade

e confrontá-la, no contexto da capital de um estado periférico da região Centro-Oeste brasileira, e apreender como estão interagindo esses dois atores do contemporâneo e como se entrecruzam.

Não se trata de todas as crianças que habitam a cidade de Goiânia, mas das que fazem parte de famílias específicas, que vivem do trabalho precarizado e do subemprego, e por isso mesmo, se concentram em uma determinada área da cidade, historicamente definida e reservada para essa população. Tendo essas diretrizes como direcionamento, buscou-se, de um lado, reconstruir a trajetória histórica de constituição da área, considerada *de posse* ou, como preferem alguns, de *invasão* e, de outro, identificar como as crianças do tempo presente concebem e vivem o seu cotidiano nesse espaço segregado da cidade de Goiânia – a posse urbana da Vila Coronel Cosme.

A constituição da Goiânia partida⁶⁰ configura-se, em termos de espaços segregados, tendo relação com a inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, que mantêm, em geral, uma relação com suas origens. Tal processo de segregação estrutura-se com base nessa lógica, e os exemplos mais significativos são as áreas periféricas e de posses, bem como a variação recente de auto-segregação, cujos condomínios fechados é sua expressão mais acabada. Os significados que traduzem a hierarquização social dos espaços definem a nobreza e o mundo plebeu em sua geografia. Assim, constituem-se as ditas áreas nobres da cidade, com infra-estrutura e serviços públicos regulares. No outro extremo, encontram-se as áreas cinzas, com falta de infra-estrutura, no qual predomina a ausência de serviços públicos regulares. A vila escolhida como *locus* de realização da presente pesquisa é o exemplo, na área central da cidade, de tal área cinzenta de segregação, que mantém similaridade identificada na literatura (mantidas as devidas proporções) com os relatos sobre a vida dos trabalhadores na Europa do início do capitalismo industrial nascente, em estudos realizados por Engels (1845/1975).

Quanto à relação da criança com a cidade de Goiânia, deve-se considerar que é uma apropriação relativa. Uma das características marcantes das cidades contemporâneas é a fragmentação dos espaços, as crianças da vila experimentam a cidade tendo como referência essa ilha que habitam. A cidade, por isso é, ao mesmo tempo, próxima e distante. As crianças aproximam-se dela pela identidade territorial: morar em Goiânia. Ao mesmo tempo, experimentam uma cidade virtual, com luzes e cores, com imagens e promessas, signos que, no conjunto, compõem a idéia de uma cidade em que a felicidade, o prazer e o lazer estão presentes e disponíveis aos seus moradores indistintamente. Além disso, as

⁶⁰ Uma metáfora da segregação sócio-espacial.

crianças, acompanhadas de outras crianças com idade mais avançada, jovens ou adultos constroem seus percursos e trajetos pela cidade, em alguns casos motivados pela busca do lazer, em outros, pela reciprocidade que define o parentesco, no contato com tios e tias, avôs e avós, dentre outros parentes. Assim, constroem suas rotas pela cidade, interligando a periferia central, consubstanciada na vila, com a periferia periférica de outros bairros distantes da grande Goiânia e das cidades que compõem a região metropolitana. O traçado que percorrem no seu deslocamento físico pela cidade, realizado, sobretudo, sob a vigilância de um adulto, demarca a territorialidade que se confunde com a classe social na qual estão concretamente inseridas. Suas paixões em relação à cidade excitam-se pelo ato de ver os locais que prometem lazer, diversão, consumo e, conseqüentemente, prazer. Na relação com o olho mágico da televisão, a Goiânia-diversão e consumo revela-se e reclama para ser possuída, bastando para isso que se disponha da senha que lhe abre todas as portas – o maior dos niveladores, o dinheiro. No entanto, dinheiro é precisamente o que lhes falta, impossibilitando, ou pelo menos dificultando, o acesso a esse mundo de promessas fantásticas, de coloridos e encantos. Desejam, consensualmente, ir ao *shopping center*, e alguns chegaram a adentrar esse templo maravilhoso do consumo, e nele, ver de perto as promessas e seduções que encantam crianças, jovens, adultos e idosos sem distinção. Entretanto, se essa esfera da cidade, habita o mundo dos seus desejos, provoca também a constatação da diferença entre as várias cidades que Goiânia contém, particularmente a diferença que existe entre a cidade que elas habitam efetivamente e a que elas vislumbram com um olhar distante. A cidade distante é a sua Goiânia-miragem.

Além da cidade de Goiânia, também outras habitam as crianças da vila, que fazem parte de famílias errantes, viajantes e aventureiras, marcadas por vínculos remotos com o Maranhão, a Bahia, o Pará, para citar três exemplos, e que explicitam o fluxo do espaço-tempo participando da estruturação do seu mundo subjetivo. O espaço temporalizado constitui o cenário do imaginário e do devaneio.

A vila é também a expressão concreta da ruralidade que faz de Goiânia uma cidade sincrética. Nela, o arcaico confunde-se com a degradação da vida do homem do campo que é exortado à vida da capital. A constituição desse espaço, como área de habitação, deu-se fundamentalmente por trabalhadores do campo transformados, por meio do processo migratório⁶¹, em trabalhadores precarizados urbanos. Na vila, misturam-se valores e práticas tradicionais, com as novidades do mundo urbano, porém, predomina

⁶¹ Considerando a relação da migração com a mecanização do trabalho rural, especialmente com a entrada do trator no processo de trabalho, em vez de migração, é possível também falar em expulsão do trabalhador do campo.

o clima interiorano. Dali a menos de quinhentos metros, é possível identificar os traços da cidade urbana, os arranha-céus, a tendência ao estranhamento e à indiferença entre os indivíduos. Se esses traços estão presentes entre os moradores da vila, que são fruto desse sincretismo, pelo menos em um aspecto é possível diferenciá-la: ali as pessoas, em geral, se conhecem pelo nome e reconhecem o forasteiro (por exemplo, o pesquisador e o agente das instituições públicas) e também investigam suas procedências e seus objetivos – se são portadores da boa nova ou se os vão prejudicar.

A cidade, e nela, a vila, materializa no seu interior as formas que dão visibilidade à dialética exclusão-inclusão social (Sawaia, 1999). Ao mesmo tempo, a exclusão e a inclusão social estão dentro e fora da vila, expressam-se nas relações entre as instituições públicas e seus moradores, e entre seus próprios moradores. Por isso mesmo, não é possível falar sobre um desses dois termos com se estivessem em oposição um ao outro. Para os pensamentos que se formam linearmente, soa incompreensível constatar que a busca da inclusão pode enredar-se na exclusão, que a exclusão possui traços e relampejos de inclusão. No entanto, a contradição está inscrita não na lógica da forma, mas na lógica da própria realidade. Portanto, o conceito de dialética inclusão-exclusão revela que a norma e a danação da norma são interdependentes. Sobre a interdependência existente entre a inclusão e a exclusão social, Sawaia (1999) afirma: “Ambas não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas invariantes, contidas em cada um dos termos, mas (...) são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação” (p. 108).

A opção de analisar a dialética inclusão-exclusão social com base na afetividade parte de um referencial ético-político: por quê? Primeiramente, a idéia de que o sofrimento humano tem suas fontes, predominantemente, na sociedade e nas experiências que nela se dão. Portanto, as afecções do corpo têm suas origens na vida em sociedade, nas interações sociais, e essas interações aumentam ou diminuem o potencial de emancipação ou de padecimento. Com isso, desloca-se o tema da exclusão social do âmbito das necessidades restritas do estômago (que são importantes, mas não suficientes para alimentar o potencial emancipador), para focar também a dimensão dos sentidos e significados elaborados por aqueles que se encontram na condição de excluídos. Assim, se um prato de comida vem acompanhado de atos que humilham quem o recebe, a tentativa de incluir pelo estômago pode alcançar a exclusão pelos afetos, ao suscitar o sentimento de descrédito social.

Não se trata de afetos positivos, que alimentam o potencial de agir, mas os que aumentam a potência de padecer. O prato de comida reforça a negação de humanidade

que chega à consciência dos que se encontram em tal condição. Assim, ética e necessidade não podem estar dissociadas. Ao tratar dos afetos, entretanto, é necessário lembrar que não se trata de afirmar a dimensão intimista e narcísica do indivíduo contemporâneo relativo à busca da felicidade pelo consumo. A afirmação da felicidade sim, mas uma felicidade que se materializa na vida pública, em que a humanidade que se alcança no outro é a humanidade que se alcança em si mesmo, e a humanidade que brota de um é a humanidade que brota no outro. O sofrimento ético-político não se dá exclusivamente naquele que padece, mas também naquela porção de sentimento de humanidade (como referencial ético) que se revela nos que presenciam, nos que vêem, nos que são atingidos, sem licença prévia, pela dor do outro. Trata-se de afeto que pode gerar, ou não, potenciais emancipadores.

Além do exposto, o estudo da dialética inclusão-exclusão social, com base na afetividade, destaca o direito de cada um desenvolver e expandir seus potenciais. Na conformação dos espaços da cidade, tece-se a intrincada teia que reveste a dialética inclusão-exclusão social e o sofrimento ético-político. Da cidade também emergem potencialidades de agir e potencialidades de padecer. Sendo segregada, é também formada por espaços em que esses potenciais são alimentados em maior ou menor grau. A vila possui essa contradição fundamental. Carrega consigo possibilidades de alimentar tanto a potencialidade de agir quanto a de padecer. Entre as crianças, essas potencialidades explicitam-se nos significados e sentidos do morar.

Assim, o colorido do que se define como subjetividade pressupõe também a noção de sujeito e de *agency* (Qvortrup, 2001). Trata-se de uma subjetividade que se desenha com base nas relações sociais, mediadas por determinadas emocionalidades que definem, para essas crianças, os sentidos do espaço habitado por elas. Esses significados e sentidos revelam os caminhos possíveis no percurso das crianças. Sua identidade com o local, seu endereço, é o primeiro fator de desqualificação: é um espaço estigmatizado. A cidade olha para a vila com desconfiança, e a criança que lá reside também olha para a cidade com um olhar distante. As crianças vivem nesse espaço o seu mundo, a sua cidade. Brincam, predominantemente, com as brincadeiras das crianças das camadas populares. Morar na posse urbana Vila Coronel Cosme, para as crianças, possui sentidos e significados distintos e complementares. De alguma forma, sugerem a idéia de um valor moral que está contido no mundo cultural das famílias das camadas populares (Sarti, 2003). Significa estar em contato com uma ampla rede de parentesco, de vizinhança e de amizade. Tal significado está relacionado com a disposição favorável da criança em

relação à sua permanência naquele espaço. Significa também estar em contato com seus pares, interagir por meio de brincadeiras que se desenvolvem, sobretudo, ao ar livre. É também dispor de certa liberdade de trânsito no seu interior, em virtude do pouco movimento de automóveis nas ruas. Tais significados tendem a relacionar-se com um afeto positivo em relação àquele espaço, um significado que rima com liberdade.

As trocas sociais que predominam e efetivamente se realizam estão delimitadas ali mesmo nas redondezas da vila em que habitam, quando muito se estendendo até os bairros circunvizinhos. Esse é o campo de experimentação em que os seus afetos são postos em movimento, revelando a efetividade de sua participação nessa parte da cidade que é sua habitação. Nesse sentido, pode-se afirmar que o significado de habitar a posse urbana está ancorado nas dimensões da vida que acontecem no interior da vila, e que, de alguma forma, se entrecruzam.

É necessário também aprofundar a análise das dimensões e da qualidade das interações que se dão no interior da vila, capazes de constituírem-se como potencialidades existentes no interior desse grupo, que podem ser consideradas ao propor-se algum projeto de intervenção visando alterar positivamente a qualidade de vida de seus moradores. Consideradas do ponto de vista das bases de apoio (Rizzini; Barker, 2000), podem-se identificar nessas respostas, indicadores de uma estrutura informal, capazes de prover determinadas necessidades com as quais as crianças podem contar no contexto próprio da vila. Nesse sentido, devem ser consideradas com atenção o potencial emancipador definido pelos substratos afetivos na direção de uma cultura cívica entre seus pequenos moradores.

Morar na vila significa, por outro lado, conviver com o perigo, com tragédias e acidentes, a maioria deles relacionados com certa forma de interação e de reciprocidades, caracterizadas por práticas de violência, seja a violência exercida por agentes do braço armado do Estado, seja por outros agentes não autorizados e não legitimados ao exercício de tal prática. Entretanto, significa também viver o abandono do poder público, traduzido na falta de infra-estrutura, o que os deixa à mercê das intempéries que acometem os moradores. Tal significado supõe que estar na vila é, sobretudo, estar aprisionado.

Morar na vila significa interagir e conviver com um *outro* ameaçador, às vezes física e socialmente próximo, às vezes fisicamente próximo e socialmente distante. Trata-se de um significado associado e enredado em cenas de violência. Os afetos vinculados a essa relação social revelam-se no medo, que, por sua vez, alimenta o descontentamento com suas condições de vida na vila e o desejo de desvicular-se desse local. Se, como

afirma Espinosa (1988), a esperança e o medo são afetos que se produzem reciprocamente, pode-se então inferir que surge em algumas crianças, nas quais tais afetos prevalecem, a esperança de um futuro sem opressão, surgida da experiência de um passado e de um presente marcados pela coação e o medo, estes intimamente associados com aquele espaço habitacional.

Vila-liberdade e vila-prisão são significados que estão em relação e que tensionam formas antagônicas de sentimentos. Tais afecções, sendo geradoras de sentidos, também se fazem antagônicos e contraditórios. Os sentidos, também enlaçam-se, formando duas tendências antagônicas – a que emerge, nesse contexto, é um sentido do trágico. As possibilidades de constituição de sentidos para a vila são infindáveis: vila-família, vila-saudade, vila-amizade, vila-brincadeira, vila-prisão, vila-perigo, vila-medo, vila-acidente... As relações e reciprocidades, assim, ao provocar os afetos, delineiam as matizes que colorem a subjetividade das crianças, deixando marcas na memória e no corpo.

Deve-se considerar os impactos de tais experiências no processo de formação da criança, particularmente enfatizando o impacto de tais experiências e seus substratos afetivos no adulto, que essas crianças virão a se constituir, no futuro. Nesse sentido, o modo como Vigotski (2003) trata do lugar da imaginação no complexo sistema psicológico pode contribuir para desvendar as possibilidades que tais experiências podem suscitar nas crianças, sobretudo, quando se percebe a existência de uma visão fatalista, que define mecanicamente o homem como produto do meio. Por meio do tema da imaginação, as possibilidades de agir com liberdade também se abrem, em oposição a essa visão determinista.

Deve-se enfatizar, primeiramente, que a imaginação possui, segundo Vigotski (2003), uma relação estreita e interdependente com o desenvolvimento da linguagem na criança, e se pode então concluir que sem linguagem não há imaginação. A linguagem, por sua vez, estabelece as condições para que a criança simbolize suas experiências. Exemplos dessa possibilidade de simbolização da experiência de morar na vila foram dados nos diálogos realizados sobre o tema, na presente pesquisa. Tais experiências podem ser um caminho para que as crianças elaborem, em termos imaginativos e emocionais, essa experiência partilhada entre elas. Por meio da imaginação, as crianças também adquirem a capacidade, não apenas de captar e de tomar consciência da realidade concreta na qual estão inseridas, mas também capacidade de supor o seu contrário. Assim, a imaginação pode funcionar como motor da elaboração de outra realidade, que, não sendo idêntica a essa, se constitui em seu contrário.

A imaginação também está relacionada com uma emocionalidade de base. Ao liberar a criança das impressões imediatas, ela permite extrapolar seus limites. A imaginação criadora, impulsionada por uma realidade que diverge das possibilidades e das necessidades dela, pode ser um canal de construção de uma trajetória emancipadora. O pensamento torna-se uma forma visionária da imaginação (Vigotski, 2003).

A imaginação está presente na formação de utopias, na criação artística que não se realiza sem ela, e, também, na formação do pensamento revolucionário. Todas estas atividades possuem, no seu fundamento afetivo volitivo, uma emocionalidade de base, o que faz da imaginação uma forma complexa de atividade psíquica, na qual está reunida uma variedade de funções. Mais que isso – Vigotski (2003) afirma que é impossível conhecer corretamente a realidade sem um certo elemento de imaginação.

Com esse recurso ao tema da imaginação criadora, busca-se enfatizar as possibilidades e as potencialidades que a criança pode desenvolver, com a participação de pessoas e instituições que se comprometam com sua constituição como sujeitos efetivamente, à medida que a imaginação, na criança como no adulto, cumpre um papel central no desenvolvimento de habilidades que fazem brotar o potencial de agir, as formas mais complexas de expressões que enriquecem a humanidade com os produtos nos quais a imaginação tem plena participação nos seus resultados: a ciência, a filosofia, a arte, a poesia e a literatura.

Com isso, conclui-se que se torna fundamental propiciar espaço para que as crianças possam, em conjunto, elaborar as experiências que vivenciam no interior da vila, expressar-se, ampliar seu raio de entendimento sobre a complexidade dessa realidade social em que vivem, identificar formas alternativas de agir, que possam transformar o ato imaginativo em impulso para a ação. Trata-se de ação transformadora que edifica projetos de novos lugares, novas relações, novo *ethos*. Investir na sua elaboração com as crianças torna possível aprender sobre a realidade desse mundo, como ele é percebido e as possibilidades de sua transformação.

Do exposto, percebe-se a importância de as crianças figurarem como sujeitos importantes de serem ouvidos nas pesquisas. As crianças, ao informarem sobre suas experiências, seu modo de ver e viver o mundo, revelam-no, e constroem, com o recurso à imaginação, possibilidades de representá-lo de outras formas. Nessa abordagem, a pesquisa pode abranger o modo como brincam e como se relacionam com seus pares.

Um dos motivos centrais para a realização de suas brincadeiras consiste na presença de outras crianças, amigas e colegas, primas e irmãs. Também, por meio das

brincadeiras, as crianças apropriam-se da esfera pública existente na vila, fazendo que esses espaços se tornem, em termos identitários, um pouco seus. Se a infra-estrutura deficitária contribui para reduzir a qualidade de vida dos moradores, paradoxalmente, as conseqüências dessas condições estruturais, ao reduzirem o fluxo de veículos no interior da vila, liberam os espaços das ruas contíguas às suas residências para que eles se tornem o cenário privilegiado de realização de suas brincadeiras.

Tais constatações podem contribuir para uma discussão sobre a possibilidade efetiva de a infância constituir-se como uma cultura. As controvérsias do debate consistem em saber se a criança é capaz de constituir significações autônomas, ou seja, de elaborar uma concepção do mundo distinta da produzida pelos adultos, e se tais significações são capazes de constituírem, efetivamente, os atributos que a definam como uma cultura (Sarmiento, 2004; Corsaro, 1997). Sarmiento (2004) posiciona-se positivamente quanto a essas possibilidades, considerando particularmente o modo singular com que as crianças interagem com seus pares, e se tal modalidade de interação é capaz de produzir signos, representações, elementos materiais específicos da infância em relação ao mundo dos adultos.

Do exposto, pode-se avaliar as informações sobre as formas de brincadeiras das crianças como um aspecto central para avaliar as possibilidades de afirmar a existência efetiva de uma cultura da infância. As brincadeiras que as crianças realizam nesse contexto constituem uma forma de instituição, com um sistema de transmissão de práticas e valores, transcendendo a criança individual e o período de duração de sua meninice, e podem ser também um dos pilares para a compreensão dessa suposta cultura. Nesse caso, é necessário avaliar também os limites de abrangência e quais formas de contato com a *cultura* dos adultos, já que eles também estão em interação entre si e com as crianças. Tais considerações abrem amplas possibilidades de investigação, tendo os pressupostos anteriormente expostos como hipótese de trabalho. Dessa forma, torna-se possível catalogar as regras que estruturam as brincadeiras, os sistemas de transmissão de tais atividades, bem como o seu papel na formação de uma cultura cívica entre as crianças. A brincadeira, embora não seja objeto central da presente investigação, surge como uma linha frutífera de investigação.

Em suma, a presente pesquisa emerge como uma obra introdutória, suscita mais temas e interrogações que propriamente respostas, dentre elas, como possibilidade de continuidade, a de avaliar melhor o significado das relações de vizinhança, família e amizade, tanto para as crianças como para os adultos que ali residem. Assim, pode-se

aprofundar o conhecimento acerca do sistema de transmissão da cultura da brincadeira, conhecer sua estrutura e seu papel no modo em que se relacionam com os pares e com os adultos. Também, com a continuidade dos diálogos em grupo com as crianças, pode-se avançar, além dos significados e sentidos da posse, e buscar entender os projetos e utopias que elas elaboram, como funciona a imaginação criadora das crianças no processo de elaboração de sua realidade concreta de vida, enfim, constituir projetos que visem conviver, interagir, aprender e transformar. Com os resultados dessa proposta, pode-se contribuir para a elaboração de políticas públicas voltadas para toda essa população, crianças e adultos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADUAN, Wanda E. As crianças na cidade partida. In: GARCIA, Claudia A. *et al. Infância, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro: Raval, 1997, p. 18-22. (Coleção da Escola de Professores)

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARANTES, Cristiane R. D. *Família e socialização: um estudo com crianças da vila Coronel Cosme*, 2004. Monografia (Graduação em Psicologia) – Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Trad. Dora Flaksman Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos)

BARBARIN, Oscar A. Violence and emocional development in black townships of South Africa: an ecological approach. *Urban Chidhood: An international, interdisciplinary conference*. Trondeheim, Norway: 9-12, june 1997, p. 131. (Programme Book of Abstracts)

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BATISTA, Elizabeth dos S. *A Vila Coronel Cosme sob a ótica dos idosos*, 2003. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social da Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.

BAUDELAIRE, Charles. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1954.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: Vigotski, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. VIII-XIV.

BLANCK, Guillermo. Prefácio e notas explicativas. In: VIGOTSKI, Liev S. *Psicologia pedagógica: edição comentada*. Trad. Mário Carretero. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 15-32

BLUMER, Herbert. *Symbolic interactionism perspective and method*. California: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1969.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. São Paulo: Editora Campus, 2000.

BRANCO, Maria T. C. *Jovens Sem Terra: identidades em movimento*. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

BRASIL, Congresso Nacional. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BROWN, Rupert. *Prejudice: its social psychology*. United King-dong: Blackwell, 1995.

CABRAL, Suzie H. *Adolescentes em liberdade assistida: uma análise psicossocial*, 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.

CALLIGARIS, Contardo. O reino encantado chega ao fim. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 24 jul. 1994. Caderno Mais, p. 6.

CARDOSO, Mirian L. *A periodização e a ciência da história: observações preliminares*. São Paulo: Biblioteca do Setor de Pós-graduação da PUC, 1977. Não-publicado.

CARRANO, Paulo C. R. *Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tanto reis e rainhas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Faperj, 2002.

CARVALHO, Luiz do N.; SOUSA, Sônia M. G. Vizinhança-família-amizade: contra-faces da dialética exclusão-inclusão. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 97-97.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. Jovens pobres e a cidade: a construção da subjetividade na desigualdade. In: CASTRO, Lúcia R. de (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora; Faperj, 2001, cap. 10, p. 209-226.

CASTRO, Lúcia R. de. Uma teoria da infância contemporânea. In: CASTRO, Lúcia Rabello de (org.) *Infância e adolescência na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998, p. 55-74.

_____; LEHMANN, Lúcia M. S. Childhood and youth in the flux of the city: images, impressions and impostures. *Journal of Social Sciences: interdisciplinary reflexion of contemporary society*. Delhi, Índia, v. 3, n. 1-2, p. 1-10, jan./abr. 1999.

_____. Cities and social participation: social inequalities from children's and youth's point of view. *International Journal of Anthropology*. Firenze-Italy, v. 16, n. 2-3, p. 77-87, abr./set. 2001.

_____. Vicissitudes da convivência, destino da cidadania. In: CASTRO, Lúcia Rabello de. (org.) *Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras*. Rio de Janeiro: 7letras, 2001, p. 113-156.

_____.; MENEZES, Jaileila de A. Subjetividade e política: novos contornos no contemporâneo. *Praia Vermelha: Estudo de Política e Teoria Social*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 7, p. 56-81, jul./dez. 2002.

_____. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

_____. Otherness in me, otherness in others: children's and youth's constructions of self and other. *Childhood*. London, Thousand Oaks and New Delhi, v. 11 n. 4, p. 469-493, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicosapes.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2006.

CASTELLS, Manuel. *A questão urbana*. 1. reimpressão. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção Pensamento Crítico, 48)

CAVALCANTI, Lana de S. Uma geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano. In: CAVALCANTI, Lana de S. (org.). *Geografia da cidade*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, cap. 1, p. 11-32.

CHAMBOREDON, Jean C.; PRÉVOT, Jean. O "ofício de criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*. Trad. Mariana J. Ferreira. São Paulo, nov. 1986.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993 (Biblioteca de Educação, Série 6, Filosofia 2)

_____. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Espinosa vida e obra. In: *Espinosa*. Trad. de Marilena de Sousa Chauí *et al.* 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CHAUL, Nasr F. *Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

CORIOLOANO, Germana P. *Vila Coronel Cosme: a busca de soluções para famílias em condições de risco*, 2003. Monografia (Graduação em Artes e Arquitetura) – Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.

COSTA, Jurandir F. *Ordem médica e norma familiar*. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, 5)

CUNNINGHAM, Hugh. *Children & Childhood in western society since 1500*. London and New York: Longman, 1995. (Studies in Modern History)

DA COSTA, Fernando B. *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2004.

DA COSTA, Lorena Andrea. *Infância e violência física intrafamiliar: os significados e sentidos para as crianças vítimas*, 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.

DEFESA CIVIL. Quadro das principais áreas de risco de Goiânia. *O Popular*. Goiânia, 17 set. 2003. Caderno Cidade, p. 5.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora em Inglaterra*. Trad. Conceição Jardim e Eduardo Lucio Nogueira. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1975.

ESPINOSA, Baruch de. Ética. In: *Espinosa*. Trad. Marilena de Sousa Chauí *et al.* 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ESTEVAM, Luís. *O tempo da transformação: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás*. Goiânia: Edição do Autor, 1998.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Florestan. O folclore em uma cidade em mudança. In: OLIVEIRA, Paulo de S. (org.). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 53-80

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

_____. *Família e classe: questionando alguns conceitos sobre grupos de baixa renda*. In: VIII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS (GT família e sociedade), Cachambu-SP, 1984. Não-publicado.

FREUD, Sigmund. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 8

FUNARI, Pedro Paulo A. *Retórica e argumentação, do mundo clássico ao nosso cotidiano*. Disponível em: <http://www.universiabrasil.net/materia_imp.jsp>. Acesso em: 14 maio 2005.

GARCIA, Cláudia A. O filme de Helvécio Ratton: o menino maluquinho. In: GARCIA, Cláudia A. et al. *Infância, cinema e sociedade*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997, p. 41-43 (Coleção da Escola de Professores).

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 64-89

GERGEN, Kenneth. J. *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós, 1992.

GOFFMAN, Erving. *The presentation of self in everyday life*. New York, Doubleday Anchor Books, Doubleday and Company, 1959.

_____. *Manicômios, prisões e conventos*. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOIÂNIA. Assessoria de Assuntos Comunitários: Orçamento Participativo. *Guia prático do Orçamento Participativo*. Goiânia, 2003. Não-publicado.

_____. Companhia Municipal de Obras e Habitação de Goiânia (Comob). *Regularização fundiária de áreas de posse*. Goiânia: Comob, 2005. Não-publicado.

_____. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano (Seplam). Arquivos. *Zona Industrial Setor Leste Goiânia. Bairro Feliz/Vila São Pedro/Vila Coronel Cosme: IPLAN CINF/NCC/ n. 974/97*. Goiânia, 2005.

GOIÂNIA. *Mapa da exclusão/inclusão social de Goiânia*. (Assessoria técnica do Centro de Estudos das Desigualdades Sócio-territoriais – Cedest e Instituto de Formação e Assessoria em Políticas Sociais – Polis). Goiânia, 2004.

HINKLE, Steve; BROWN, Rupert. Intergroup comparisons and social identity: some links and lacunae. In: D. ABRAMS.; M. A. HOGG. (orgs.) *Social identities theory: constructive and critical advances*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1990. p. 48-70

HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções: Europa (1789-1848)*. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. (Coleção Pensamento Crítico, 13)

HUSCHEL, Maria H. Posfácio à edição brasileira. In: ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Trad. Maria Helena Huschel. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 232-236

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Bases de informações municipais*. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. CD-Room.

JARDIM, Daniela Di Moraes. *O serviço doméstico e as brincadeiras no processo de socialização de crianças pertencentes às camadas populares*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.

LACAN, Jacques; WILDEN, Antony. *Language of the self: the function of language in psychoanalyses*. Baltimore: Jhon Hopkins University, 1997.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. Trad. Fátima Sá Correia et al. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LANE, Silvia T. M. Psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. *Psicologia social: o homem em movimento*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001, p. 10-19.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centaurus, 2001.

LURIA, Alexander R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

MARTINS, José de S. *Subúrbio. vida cotidiana e história no subúrbio da cidade de São Paulo: São Caetano, do fim do império ao fim da república velha*. 2. ed. São Paulo: Hucitec/Unesp, 2002.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

- MEAD, George H. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas: Ed. Unicamp; Editorial Boitempo, 2002.
- MINAYO, Maria C. de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2004.
- MOYSÉS, Aristides. *Goiânia: metrópole não planejada*. Goiânia: Editora da UCG, 2004.
- MONTEIRO, Ofélia S. N. *Como nasceu Goiânia*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1938.
- MORAES, Lúcia M. *A segregação planejada, Goiânia, Brasília e Palmas*. Goiânia: Editora da UCG, 2003.
- MORGAN, David. L. *Focus Groups as qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage Publications, 1997. (Qualitative Research Methods, 16)
- MOURA, Esmeralda B. B. de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORI, M. (org.) *História das crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 259-288.
- NAMURA, Maria R. *O sentido do sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács*, 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo.
- NORWAY. *Urban childhood: An international, interdisciplinary conference*. Trondheim, Norway: 9-12 June 1997, p. 131. (Programme Book of Abstracts)
- O'BRIEN, Margareth *et al.* Children's independent spatial mobility in the urban public realm. *Childhood*. London, Thousand Oaks and New Delhi, v. 7, n. 3, p. 257-277, jan./mar. 2000. Disponível em: <<http://www.periodicosapes.gov.br>>. Acesso em: 14 out. 2004.
- OLIVEIRA, Adélia A. S. de. *Turismo de massa e segregação psicossocial em uma comunidade litorânea no Nordeste brasileiro: uma análise a partir da experiência de resistência e submissão das crianças*. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo.
- OLIVEIRA, Eliézer C. de. As imagens de Goiânia na literatura mudancista. In: CHAUL, Nasr F.; SILVA, Luís S. D. da (orgs.) *As cidades dos sonhos*. Goiânia, Editora da UFG, 2004. p. 137-202.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. M. R. Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. *Revista de Administração*. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 83-91, jul./set. 1998.

ORIONTE, Ivana. *Abandono e institucionalização de crianças: significados e sentidos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.

PÁDUA, José A. de. Desenvolvimento humano e meio ambiente no Brasil. In: MOSER, C.; RECH, D. (orgs.) *Direitos humanos no Brasil: diagnóstico e perspectivas*. Rio de Janeiro, Ano 1, n. 1, p. 47-70, 2003. (Coletânea Ceris)

PARO, Carmem R; MACHADO, Maria Conceição S. P.; OLIVEIRA, Maria Luiza M. Perfil das famílias goianienses. In: SOUSA, Sônia M. G.; RIZZINI, Irene (cords.) *Desenhos de família – criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2001, p. 55-72.

PENN, Gemma. Análise semiológica de imagens paradas. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 319-342

PIAGET, Jean. *Piaget*. Trad. de Natanael C. Caixeta, Zilda Abujamra Daeir; Célia A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Editora Abril, 1983. (Coleção Os Pensadores)

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação*. 3. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PONTES, Fernando A. R.; MAGALHÃES, Celina M. C. A estrutura da brincadeira e a regulação das relações. *Psicologia Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 18, n. 2, p. 203-212, maio/ago. 2002.

PORTER, Mary D. et. al. *Manual para la excelência en la investigación mediante grupos focales*. Washington: Academy for Educacional Development, 1988.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tad. José L. de Melo e Suzana C. Menescal. São Paulo: Graphia, 1995.

QVORTRUP, Jens. La infância e las macroestructuras sociales. In: UNICEF, Instituto Interamericano Del Niño (IIN); Fundación Ayrton Senna. *Derecho a tener derecho – Infância, derecho y políticas sociales en América Latina e el Caribe: Programa Regional/ Nacional de Capacitación em Derechos del Niño y Políticas Sociales para la Infância y Adolescência en América Latina y el Caribe*. Montevideo – Uruguay: Novamil S.A. (s.d).

QVORTRUP, Jens. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, L. R. *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001, p. 129-152.

RIZZINI, Irma. Principais temas abordados pela literatura especializada sobre infância e adolescência. In: RIZZINI, Irene (org.). *Olhares sobre a criança no Brasil – séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR; Ministério da Cultura; USU; Ed. Universitária: Amais, 1997, p. 39-78.

RIZZINI, Irene. Crianças, adolescentes e suas bases familiares: Tendências e preocupações globais. In: SOUSA, Sônia M. G.; RIZZINI, Irene (coords.) *Desenhos de família – criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2001, p. 23-44.

_____; BUTLER, Udi M. Crianças e adolescentes que vivem e trabalham nas ruas: Revisitando a literatura. In: RIZZINI, Irene; BUTLER, Udi M. (coords.). *Vida nas ruas: crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis?* Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p. 17-44.

_____; BARKER, Gary. Repensando o desenvolvimento infantil no contexto de pobreza no Brasil. *O Social em Questão*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 7-22, 2002.

ROAZZI, Antônio. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimentos de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. *Cadernos de Psicologia*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-27, 1995.

_____.; FREDERICCI, Fabiana; CARVALHO, Maria do R. A questão do consenso nas representações sociais: um estudo do medo entre adultos. *Psicologia Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 18, n. 2, p. 179-192, maio/ago. 2002.

SAMNER, W. G. *Folkways*. Boston: Ginn, 1906.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. A cidade, as classes e a política: uma nova questão urbana brasileira? In: OLIVEIRA, L. L. (org.). *Cidade, história e desafios*. Rio de Janeiro: CNPq/FGV, 2002, p. 85-105.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. *A emergência da concepção moderna de infância e adolescência: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias*, 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo.

SANTOS, Marco, A. C. dos. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORI, M. (org.) *História das crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 210-230.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria, L. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, Joaquim, J. M. dos. História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 105-124, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 5 dez. 2004.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: ASA Editores, 2004. p. 9-34.

SARTI, Cynthia A. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAWAIA, Bader B. *Metodologias de pesquisa no campo da saúde*. Goiânia: Secretaria Municipal de Saúde (SMS), 2005. Não-publicado.

_____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão-inclusão. In: SAWAIA, Bader B. *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 97-118.

_____. Identidade: Uma ideologia separatista. In: SAWAIA, Bader B. *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 119-128.

SCOTT, Jacqueline. Children as respondents: the challenge for quantitative methods. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (orgs.) *Research with children: perspectives and practices*. London and New York: Falmer Press, 2000, p. 98-119.

SILVA, Ana Lúcia da. *A revolução de 30 em Goiás*. Goiânia: Cãnone Editorial/Agapel, 2001.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio G. (org.) *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

SOUSA, Livia Mesquita de. *Significados e sentidos das casas estudantis: um estudo com jovens universitários*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.

SOUSA, Sônia M. G. Os significados atribuídos à prostituição infantil e juvenil pelos depoentes da Comissão Parlamentar de Inquérito. In: SOUSA, Sônia M. G. (org.) *Infância e adolescência: múltiplos olhares*. Goiânia: Editora da UCG, 2003, p.145-169.

SOUSA, Sônia M. G. Concepções de infância/adolescência e sexualidade infantil/juvenil revelada na comissão parlamentar de inquérito. In: SOUSA, Sônia M. G. (org.). *Infância, adolescência e família*. Goiânia: Cânone Editorial, 2001, p. 183-202.

_____. O perfil das crianças de 7 a 11 anos. In: SOUSA, Sônia M. G.; RIZZINI, Irene. (coords.). *Desenhos de família, criando os filhos; a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia, Cânone Editorial, 2001, p. 173-192.

_____. *Prostituição infanto-juvenil: uma análise psicossocial do discurso de depoentes da CPI*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC), São Paulo.

_____; MORAIS NETO, Otaliba L. *Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes na região metropolitana de Goiânia (1992-1996)*. Goiânia: Cerne, 1997.

_____. *Trabalho infantil: a negação da infância? Estudo do significado de trabalho infantil para crianças das camadas populares*. 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo.

_____. Perfil, cotidiano e subjetividade da criança goianiense. *Estudos Humanidade*. Goiânia, v. 31, p. 45-65, dez. 2004. Edição Especial.

STEVAM, Luís. *O tempo da transformação: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás*. Goiânia: Ed. do Autor, 1998.

STOPPINO, Mário. Violência. In: BOBBIO, N.; PASQUINO G. (orgs.) *Dicionário de política*. 9. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. p. 1291-1298.

SNYDERS, Giorg. *Não é fácil amar os nossos filhos*. Trad. Emília Campos Lima. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982. (Coleção Plural: Biblioteca de Pedagogia, Psicologia e Psicanálise).

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

UNIVERSIDADE Católica de Goiás. Programa de Direitos Humanos. *Relatório*. Goiânia, 2005. Não-publicado.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

_____. *A utopia urbana: um estudo de antropologia social*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

VIGOTSKI, Liev, S. *Psicologia pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003 (edição comentada).

VIGOTSKI, Liev, S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Psicologia e Pedagogia)

_____. *A construção do pensamento e linguagem*. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Estudo sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VÖGEL, Arno; VÖGEL, Vera Lúcia de O.; LEITÃO, Gerônimo E. de A. *Como as crianças vêem a cidade*. Rio de Janeiro: Pallas, Flacso, Unicef, 1995.

VÖGEL, Arno; MELLO, Marco A. Da casa à rua: a cidade como fascínio e descaminho. In: FAUSTO, A.; CERVINI, R. (orgs.) *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991.

HAGUETTE, Teresa M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

WARD, Colin. *The child in the city*. 2. ed. London: Bradford Square Press, 1990.

WIEDERHECKER, Clyce L. *Cidade, promessa, exclusão: o Césio-137 em Goiânia*. 1998. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

WINTERSBERGER, Helmut. Crianças como produtoras e consumidoras: sobre o significado da relevância econômica das atividades das crianças. In: CASTRO, L. R. de. (org.) *Crianças e jovens: na construção da cultura*. Rio de Janeiro, NAU Editora: Faperj, 2001, p. 93-120.

APÊNDICES

Apêndice 1

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
 Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa - Prope
 Mestrado *strictu sensu* em Psicologia
 Orientadora: Profa. Dra. Sônia M. Gomes Sousa
 Mestrando: Luiz do Nascimento Carvalho

ENTREVISTA COM A CRIANÇA

(aquelas com idade ente 7 e 11 anos completos, que integram essa família)

Número COMOB |__|__|

I. Identificação do questionário

codfam|__|

1. Nome do pesquisador _____

entr|__|

2. Data da pesquisa _____

date ent. __/__/__

3. Questionário nº _____

nuquest|__|__|

II. Identificação da criança entrevistada

1. Nome da criança: _____

codcri|__|__|

2. Sexo

sexo|__|

(1) Masculino

(2) Feminino

3. Idade

idade|__|

(1) 7 anos

(2) 8 anos

(3) 9 anos

(4) 10 anos

(5) 11 anos

4. Onde nasceu?

origest |__|

(1) em Goiânia

(2) área rural do estado de Goiás

(3) área urbana do interior de Goiás

(4) área rural de outro estado brasileiro

(5) área urbana de outro estado brasileiro

(6) Capital de outro estado brasileiro

(7) Outro país.

5. Origem étnica/racial: Qual é sua cor?

oretnr|__|

(1) Branca(o)

(2) negra(o)

(3) morena(o)/parda(o)

(4) indígena

(5) amarela(o)

(6) Outro. Qual? _____.

6. Qual é sua religião?

religião|__|__|

(1) Católica

(2) Evangélica/protestante

(3) Espírita Cardecista

(4) Candomblé/umbanda

(5) não tem religião

(6) Outra. Qual? _____.

(7) não respondeu

7. Qual é a sua relação com o entrevistado no questionário 1?

_____.

III. Escolaridade:

1. Você está estudando, atualmente?

videscol|__|

(1) Está estudando, regularmente matriculado(a).

(2) Não está estudando, mas já concluiu pelo menos uma série.

(3) Não está estudando, mas já frequentou a escola, embora não tenha concluído nenhuma série.

(4) Está matriculado, mas não está frequentando escola.

(5) Nunca frequentou a escola.

Obs: Se nunca frequentou a escola, ir direto ao **ítem IV (lazer)**:

2. Onde fica a escola em que você estuda? locaesc|_|
 (1) E. M. Laurício P. Rasmussen, no Bairro Feliz
 (2) Instituto de Educação de Goiás (IEG) na Vila Nova
 (3) E. M. Paulo Teixeira no Negrão de Lima
 (4) Outra: Qual? Escola: _____
 Bairro: _____
3. Qual é o tipo de instituição? tipoinst|_|
 (1) pública (2) privada (3) conveniada
4. Que série está cursando? série|_|
 (1) pré (2) 1ª série (3) 2ª série
 (4) 3ª série (5) 4ª série (6) 5ª série (7) 6ª série
5. Em uma parte do dia você está na escola. E na outra parte do dia, você vai pra onde? (até três citações)
- 5.1 _____ horalivre1|_|
 5.2 _____ horalivre2|_|
 5.3 _____ horalivre3|_|

IV. Lazer:

1. Você costuma brincar em casa? brincasa|_|
 (1) sim (2) não
2. Porquê você brinca (ou não brinca) em casa? moticasa|_|_|

Caso responda **SIM**, informar:

3. De que você mais brinca em casa? (até três itens):
- 3.1 _____ brincasa1|_|
 3.2 _____ brincasa2|_|
 3.3 _____ brincasa3|_|
4. Como você brinca mais em casa? sógrupo|_|
 (1) Sozinho(a) ou (2) com outras crianças

Se responder **com outras crianças**, perguntar:

5. O quê as crianças com quem você brinca em casa, são sua? parcasa1|_|
 (1) Irmã(s) (2) Amiga(s) (3) colega(s) (4) vizinha(s) parcasa2|_|
 (5) Outro(s), Qual(is)? _____ parcasa3|_|
parcasa4|_|
6. Na sua casa tem televisão? temtv|_|
 (1) sim (2) não
- 6.1 quantas horas por dia você assiste à TV? tempoTV|_|
 (1) 1 hora (2) 2 horas (3) 3 horas
 (4) 4 horas (5) mais de 5 horas (6) não assiste.
- 6.2 Qual o programa de televisão que você mais gosta? propre|_|

7. Quanto aos itens a seguir, perguntar **se conhece**, se **já brincou/mexeu** e se **tem em casa**, e circular o número que corresponde à resposta:

7.1

tecnologia	Conhece?		Já brincou?		Tem em casa?	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
VIDEOGAME	1	2	1	2	1	2

game1|_|
game2|_|
game3|_|

7.1.1 O que acha do videogame: _____

achgame|_|

tecnologia	Conhece?		Já brincou?		Tem em casa?	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
COMPUTADOR	1	2	1	2	1	2

comp1|_|
comp2|_|
comp3|_|

7.2.1 O que acha do computador? _____

achcomp|_|

tecnologia	Conhece?		Já brincou?		Tem em casa?	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
INTERNET	1	2	1	2	1	2

net1|_|
net2|_|
net3|_|

7.3.1 O que acha da Internet? _____

achnet|_|

8. Você brinca nas ruas da vila em que mora?

brincrua|_|

(1) sim (2) não

9. Porquê você brinca (ou não brinca) nas ruas da vila?

motivrua|_|_|

Caso responda SIM, informar:

10. De que você mais brinca na rua (até três citações)?

10.1 _____

brincrua1|_|

10.2 _____

brincrua2|_|

10.3 _____

brincrua3|_|

11. Na rua você brinca mais:

sógrupo|_|

(1) Sozinho(a) ou (2) com outras crianças

Caso brinque mais com outras crianças, responder a questão 12:

12. O quê as crianças com quem você brinca nas ruas são suas?

parcrua1|_|

(1) Irmã(s) (2) Amiga(s) (3) colegas (4) Vizinha(s)

parcrua2|_|

(5) Outro(s), Qual(is)? _____

parcrua3|_|

parcrua4|_|

parcrua5|_|

V. Circulação:

1. Você sabe “pegar ônibus” sozinho(a)? ônibus|_|
 (1) sim (2) não
2. Você vai sozinho ao centro de Goiânia? sócent|_|
 (1) sim (2) não

Caso a resposta seja **Sim**:

3. O que você faz lá no centro? (registrar até três citações)
- 3.1 _____ fazcent1|_|
 3.2 _____ fazcent2|_|
 3.3 _____ fazcent3|_|

4. **Na cidade de Goiânia**, onde você vai sozinho ou com outras crianças, sem a companhia de adultos? (registrar até três citações)

- 4.1 _____ restloc1|_|
 4.2 _____ restloc2|_|
 4.3 _____ restloc3|_|

5. **Na cidade de Goiânia**, onde você nunca foi mas tem vontade de ir? (até três citações)

- 5.1 _____ egresp1|_|
 5.2 _____ segresp2|_|
 5.3 _____ segresp3|_|

6. **Aqui na vila**, onde você vai sozinho(a) ou com outras crianças, sem companhia de adultos? (até três citações)

- 6.1 _____ circloc1|_|
 6.2 _____ circloc2|_|
 6.3 _____ circloc3|_|

7. **Aqui na vila**, onde você nunca foi mas tem vontade de ir? (até três citações)

- 7.1 _____ restloc1|_|
 7.2 _____ restloc 2|_|
 7.3 _____ restloc 3|_|

VI. Relação com o lugar de moradia

1. Você vive aqui na vila desde que você nasceu? nascaqui|_|_|
 (1) sim (2) não

obs: Caso a resposta seja **SIM**, ir para a questão 3. Se a resposta for **NÃO** perguntar a seguir?

2. A quanto tempo você mora aqui na vila? tempmor|_|_|
- (1) a menos de 1 mês (2) de um mês a um anos
 (3) mais de um até dois anos (4) mais de dois até três anos.
 (5) mais de três até quatro (6) mais de quatro até cinco
 (7) mais de cinco até dez anos (8) acima de dez anos

3. Você gosta da vila onde mora? satismor|_|
 (1) sim (2) não motivo|_|_|

4. O que te faz gostar (ou não gostar) da vila?

5. Se você pudesse, mudaria da vila? mudmor|_|
 (1) sim (2) não

Obs: Caso responda **SIM**, ir para o **item 6**. Resposta **NÃO**, ir para o **item 7**:

6. Para onde mudaria? muddest|_|_|

7. De quem você **mais gosta** na vila? (até quatro citações):

7.1

 gosta1|_|_|
 7.2

 gosta2|_|_|
 7.3

 gosta3|_|_|
 7.4

 gosta4|_|_|

8. Porquê você gosta mais deles?

9. De quem você **não gosta** na vila? (até quatro citações):

9.1

 degost1|_|_|
 9.2

 degost2|_|_|
 9.3

 degost3|_|_|
 9.4

 degost4|_|_|

10. Porquê? (pedir que justifique, mesmo que responda **de ninguém**):

11. O que te deixa **feliz** aqui na vila? (até três citações):

11.1

 feliz1|_|_|
 11.2

 feliz2|_|_|
 11.3

 feliz3|_|_|

12. O que te deixa **triste** aqui na vila? (até três citações):

12.1 _____ triste1|_|_|
 12.2 _____ triste2|_|_|
 12.3 _____ triste3|_|_|

13. Do que você mais tem **medo** aqui na vila? (quatro coisas):

13.1 _____ Medo1|_|
 13.2 _____ medo2|_|
 13.3 _____ medo3|_|
 13.4 _____ medo4|_|

14. Para você, o que tem de **bom** na vila em que mora? (até três citações):

14.1 _____ locpos1|_|
 14.2 _____ locpos2|_|
 14.3 _____ locpos3|_|

15. Para você, o que tem de **ruim** na vila em que mora? (até três citações):

15.1 _____ locneg1|_|
 15.2 _____ locneg2|_|
 15.3 _____ locneg3|_|

16. O quê que, na sua opinião, deveria ter aqui na vila? (até três citações):

16.1 _____ deveter1|_|
 16.2 _____ deveter2|_|
 16.3 _____ deveter3|_|

17. Complementação de frases: Solicitar que o(a) entrevistado(a) termine as frases que você vai começar a falar (como numa brincadeira):

17.1 _____ sentlug1|_|_|
 Na vila onde moro _____

17.2 _____ sentlug2|_|_|
 Aqui eu me sinto _____

17.3 _____ sentcas|_|_|
 Minha casa _____

17.4 _____ sentviz|_|_|
 Meus vizinhos _____

17.5 _____ sentrio|_|_|
 O rio meia ponte _____

17.6 _____ quervont|_|_|
 Eu queria _____

17.7 lugtem|_|_||

A vila onde eu moro tem _____
_____.

17.8 lugntem|_|_||

A vila onde eu moro não tem _____
_____.

17.9 sentfer|_|_||

A linha do trem _____
_____.

17.10 sentgo|_|_||

Goiânia _____
_____.

17.1 extinim|_|_||

Eles _____
_____.

18. Pedir que diga, o mais rápido possível, o que vier à sua cabeça, quando ela (a criança) ouve...
(entrevistador dá um tempo e fala...):

18.1 **Vila onde moro!** (até quatro citações):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

19. **Cidade de Goiânia!** (até três citações):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

20. Como as pessoas costumam chamar a vila onde você mora? (até três citações):

20.1 _____ outcham1|_|

20.2 _____ outcham2|_|

20.3 _____ outcham3|_|

21. E você? Como você chama a vila onde você mora? (até três citações):

21.1 _____ elacham1|_|

21.2 _____ elacham2|_|

21.3 _____ alacham3|_|

22. Faça um desenho colorido que represente **como é, para você, viver na vila?**

Oferecer à criança lápis preto, borracha e canetas hidrocor (canetinha), giz de cera ou uma caixa de lápis de cor, em bom estado, para que realize o desenho (no quadro da próxima página):

Observação: Registrar reações significativas (recusas, euforia, resistência) bem como as verbalizações, as falas da criança, no início da realização dessa tarefa, bem como durante o percurso inteiro de sua execução. **Lembrar de pedir que a criança, ao terminar o desenho dê um nome para o mesmo, ou seja, o título:**



Título/nome do desenho: _____

Autorização

Autorizo a utilização dos dados deste questionário para fins científicos por tempo indeterminado.

Goiânia, _____ de _____ de 2005

Entrevistado(a)

responsável adulto

Testemunha 1: _____

Testemunha 2: _____

Apêndice 2

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
 Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa - Prope
 Mestrado *strictu sensu* em Psicologia
 Orientadora: Profa. Dra. Sônia M. Gomes Sousa
 Mestrando: Luiz do Nascimento Carvalho

Entrevista com o adulto responsável pelo grupo familiar

I. Identificação do questionário

1. Nome do pesquisador _____ codfam
 2. Data da pesquisa _____ entr
 3. Questionário nº _____ date ent. ___/___/___
 numquest

II. Identificação do entrevistado

1. Nome: _____
 2. Quantas famílias moram no lote?
 (1) uma (2) duas (3) três (4) quatro (5) cinco acima famlot
 3. Endereço _____ codcasa

 4. Qual a sua função na família? _____ funfam
 5. Sexo
 (1) Masculino (2) Feminino sexo
 6. Idade _____ idade
 7. Onde nasceu? origest
 (1) em Goiânia (1) área rural do estado de Goiás
 (3) área urbana do interior de Goiás (3) área rural de outro estado brasileiro
 (4) área urbana de outro estado brasileiro (5) Capital de outro estado brasileiro
 (6) Outro país.
 8. Qual é sua religião? religião
 (1) Católica (2) Evangélica/protestante
 (3) Espírita Cardecista (4) Candomblé/umbanda
 (5) Outra. Qual? _____
 (6) não tem religião (00) não respondeu.
 9. Qual o curso mais elevado que o entrevistado freqüentou? escoentre
 (1) não estudou (2) 1ª a 4ª Série incompleta
 (3) 1ª a 4ª Série completa (4) 5ª a 8ª série incompleta
 (5) 5ª a 8ª série completa (6) 2º grau incompleto
 (7) 2º grau completo (8) universitário incompleto
 (9) universitário completo (10) pós-graduação
 10. A quanto tempo a família mora aqui na vila? tempbairr
 (1) menos de um ano (2) mais de um até dois anos
 (3) mais de 2 até 5 anos (4) mais de 5 até 10 anos
 (5) mais de 10 anos

3. Em sua ausência, quem a(o) substitui na educação e cuidado de suas crianças?

- 3.1 _____ cuidafil1
- 3.2 _____ cuidafil2
- 3.3 _____ cuidafil3

4. Para você, quem deve ser o principal responsável, ou os principais responsáveis, pela educação das crianças?

- 4.1 _____ respedu1
- 4.2 _____ respedu2
- 4.3 _____ respedu3
- 4.4 _____ respedu4

V. Avaliação do lugar em que mora:

1. Para você, o que tem de positivo na vila onde você mora? (até quatro citações):

- 1.1 _____ locbom1
- 1.2 _____ locbom2
- 1.3 _____ locbom3
- 1.4 _____ locbom4

2. Para você, o que tem de negativo na vila onde você mora? (até quatro citações):

- 2.1 _____ locruim1
- 2.2 _____ locruim2
- 2.3 _____ locruim3
- 2.4 _____ locruim4

3. O que falta aqui na vila onde você mora que, na sua opinião, deveria ter? (até quatro citações):

- 3.1 _____ deveter1
- 3.2 _____ deveter2
- 3.3 _____ deveter3
- 3.4 _____ deveter4

Autorização

Autorizo a utilização dos dados deste questionário para fins científicos por tempo indeterminado.

Goiânia, _____ de _____ de 2005

Entrevistado






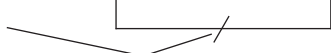


Testemunha 1: _____

Testemunha 2: _____

VI. Parecer do pesquisador sobre a caracterização da família

Após o contato com a(o) entrevistada(o) e com esta família, você (pesquisador) já é capaz de fazer um “desenho dela”

1. Faça um desenho representando os membros consangüíneos/adotivos desta estrutura familiar (o genetograma) considerando as pessoas que estão convivendo cotidianamente neste domicílio. Use os seguintes símbolos:

masculino = 	feminino = 	Casamento = 
Idade =  ou 	Separação = 	
Morte =  ou 	Observação (1): Os filhos por ordem de nascimento (biológicos ou adotivos, gêmeos fraternos e idênticos)	
Observação (2): Colocar no genetograma: a) nome; b) idade c) papel na família.		

genetograma

2. Faça um breve comentário sobre esta família:

Apêndice 3

Registro Fotográfico das Crianças
Clarice (oito anos)







Dante (onze anos)



Manoel (sete anos)







Apêndice 4

Íntegra das conversações no grupo focal

INÍCIO

Início [a partir do local em que parou a gravação anterior, que foi feita sobre esta, por engano: A-B-A].

Apresentação

Pesquisador - [...] Cosme e estuda aonde?

Oscar - Laurício Pedro rasmusse.

Pesquisador - Laurício Pedro Rasmussen.

Oscar - Eu tenho doze anos. O!

Clarice - (risos)

Oscar - Eu tenho deixa eu lembrar... onze anos gostei de tirar as foto que...

Clarice - (risos)

Pesquisador - Certo, então vamos então partir pras fotos né?

Oscar - é vamos!

Pesquisador - [para o Manoel]: è pode começar por você, mostrar as fotos?

Manoel - Pode!

Pesquisador - Pode ou não?

Manoel - Pode!

Pesquisador - Então mostra pros seus amigos, só mostra assim, quais foram as fotos que você tirou, a mais bonita, mostra a mais bonita que você tirou.

Manoel - Foi essa.

Pesquisador - Mostra pra câmara lá também. Pra ela ver.

Clarice - (risos)

Pesquisador - Então ta bom, mostra pros colegas. E agora mostra outra.

Clarice - Eu já vi essa pracinha todo dia (risos)

Pesquisador - há! Você já viu essa praça?

Clarice - Já! Eu moro lá perto dela.

Pesquisador - Todo mundo sabe onde é esse lugar aqui?

[todos respondem] Eu sei!!!

Dante - Agora eu quero ver quem sabe onde é o meu.

Manoel - Eu moro lá perto dela. Eu moro lá perto da casa dela....

Pesquisador - há! Você mora perto da casa dela.

Clarice - Toma banho lá em casa, dorme né... (ininteligível) almoço, janta... (risos)

Pesquisador - Então! Vê se eles sabem, qual é esse outro lado, esse outro aqui.

Dante - Isso aí eu sei também!

Clarice - Isso aí também eu sei. É lá na casa dos bebim...não é? (risos)

Manoel - A Clarice também tirou...

Oscar - dos peida pinga...

Clarice - Não! dos fidido. (risos)

Oscar - Peida pinga minino.

Dante - Pára de gracinha...

Oscar - Nó que gracinha é isso começar escolher esse nome.

Pesquisador - Então! Porque você ?...

Clarice - (risos)

Pesquisador - Então, porque você...

Clarice - (risos)

Pesquisador - Agora vamos fazer assim! Vamos fazer assim! Quando eu tiver falando...

Oscar - Todo mundo calado.

Pesquisador - [...] agora, aí os outros vão ouvir né!? E aí então fala pra gente porque você escolheu essa a mais bonita. Olha pra ela.

Manoel - Porque achei a minha.... é a mais bonita.

Pesquisador - A pracinha: achou ela mais bonita. Umrrum!

Pesquisador - O quê que representa a pracinha pra você?

Oscar - Felicidade.

Clarice - (risos)
 Manoel - Brincadeira.
 Pesquisador - Brincadeira! Fala um pouco desse desenho que você tirou pra nós!
 Pesquisadora - [...] O J. não tava, acabou de sair, falou a semana inteira que vinha, quando foi hoje esqueceu.
 Pesquisador - Então ta! Ta ótimo!
 Manoel - Aqui a sombra dele... (ininteligível).
 Clarice - (risos) ai, ai, deixa eu ver.
 Oscar - ela é sua irmã?
 Pesquisador - Umrrum!
 Pesquisador - Então! E o que é isso?
 Manoel - (ininteligível)
 Clarice - (risos)
 Pesquisador - Pode mostrar assim não, olha aqui.
 Amiga da Clarice - Eu que pintei isso aqui.
 Pesquisador - Você pintou?
 Amiga de Clarice - (Ininteligível).
 Pesquisador - Você já pintou de verde esse local?
 Amiga de Clarice - Foi.
 Pesquisador - E vocês, andam muito nesse lugar?
 [não identifiquei]: Nossa nós brinca.
 Clarice - Sempre quando eu vou pra escola nós fica aí porque nós pega ônibus láááá no ponto.
 Pesquisador - áááh! Ta certo. Alguém brinca aqui nesse lugar?
 Todos falam juntos:
 Dante - Todo dia.
 Clarice - Quando eu vou pra escola eu brinco quando eu venho.
 Manoel - Todo dia de férias eu brinco de bicicleta.
 Dante - Eu brinco de jogar mortal na grama...
 Também não, eu brinco é de bola.
 (risos)
 Oscar - Brinco de tirar mortal assim tchum! quebrar o pescoço.

Clarice - (risos)
 Oscar - Ou quebrar o pescoço não! Ou quebrar o pescoço não, os menino que já quebrou o braço.
 Dante - Você brinca de futebol?
 Manoel - Eu é!
 Dante - Eles faz ôcê de bola né? (riso)
 Clarice - (risos e gargalhadas)
 Pesquisador - Então! o que mais você quer falar sobre essas fotos?
 Clarice - Eu quero ver aquela lá!
 Pesquisador - Porque que você achou essa aqui a mais bonita?
 Clarice - Que tá de cabeça pra baixo (risos)
 Pesquisador - Clarice vamos deixar ele falar agora. Porque que ele achou a mais bonita.
 Manoel - (ininteligível) Porque sim!
 Clarice - Porquê s...(risos)
 Dante - Porque sim não é resposta.
 Clarice - Aaai ai!
 Pesquisador - Então tá, e porque que você escolheu essa aqui a mais feia?
 Manoel - Porque tem mais lixo.
 Clarice - (risos)
 Pesquisador - Porque tem mais lixo né?
 Clarice - (risos) o lix...(risos)
 Pesquisador - O que você acha desse, desse, assim, do lixo?
 Oscar - Cala boca ou viquinha!
 Clarice - Federento só se for você (risos)
 Pesquisador - Vocês disseram que conhece essa paisagem, alguém quer falar um pouquinho sobre isso aqui?
 Clarice - Eu quero.
 Pesquisador - Vamos um por vez. Clarice.
 Pesquisador - Tô achando até que eu vou fazer diferente, deixa eu recolher aqui as fotos. Quem que quer ser o próximo a falar depois dele? Você?
 Dante - Deixa eu ser o último!
 Clarice - (risos) deixa eu ser o último!
 Pesquisador - Pode ser você o próximo?
 Oscar - (ininteligível) Pode.
 Pesquisador - Quer ser o próximo?

Dante - Moço deixa de gracinha.

Clarice - Fala seu nome T. (risos)

Oscar - Quero.

Depois é você Clarice ou...

Oscar - É eu!

Clarice - Não é ele!

Dante - Par!

Clarice - Impar! Deu par! Deu par (risos)

Dante - É! Esperando, eu ganhei ainda!

Clarice - Eu ganhei você pediu impar (risos)

Dante - Ée!

Pesquisador - quem vai ser o próximo?

Clarice - É ele.

Dante - É ela.

Pesquisador - Então eu acho que eu que vou ter que decidir. Vai par ou impar de novo.

Dante - Par.

Pesquisador - Um dó lá si, já!

Pesquisador - Nove é impar.

Dante - Ela ganhou.

Clarice - Eu ganhei, sou a última (risos).

Pesquisador - então ele vai ser o próximo. E a Clarice vai ser a última. Então, sobre esse aqui, essa foto...do Manoel, o quê que você fala dessa foto.

Oscar - Muito lixo, muita...

Manoel - Não!

Pesquisador - Dá pra ele falar, deixa ele falar. Fale.

Oscar - Tem muito lixo...muito pêida pinga.

Clarice - (risos)

Oscar - Eles também anda muito sujo, também pirigoso cobra...

Pesquisador - É! e você?

(risos)

Pesquisador - Vamos ouvir, vamos ouvir.

Clarice - Assim, eu acho que é mesmo um lugar muito sujo. Mas, assim, sempre eu brinquei com eles. Assim, eu não gosto de xingar ninguém. Eu assim, já brinquei com eles, já comprei balinha, já dei um monte de coisa. Ninguém (risos). Ái! se a casa deles são suja, porque, aí porque ele não tem valor. Mas sempre nós temos, nós temos um amigo que...

Oscar - Possa ajudar.

Clarice - Que sempre nós possa ajudar ele.

Pesquisador - Aah! Certo! Então, e você? O quê que fala dessa foto?

Dante - Eu só vejo assim, de vista, no mei, lugarzim sujo...

Clarice - (risos)

Dante - Chei de lixo, mal cuidado, porque o povo assim, no tem muito cuidado com lá não, lá é um lugar assim... lugar descuidado... a prefeitura no importa de ir lá limpar, de ir lá cuidar, no importa de ajudar as pessoas que mora aí, de... Até quem mora, marromeno assim quem mora naquele lugar, até eu assim no tem muita condição de vida assim, no tem é, no tem a moradia booa, não tem um lote bom. É por isso que é discuidado assim...

Oscar - Porquê eles no tem dinheiro! No tem muita condição de vida...

Clarice - E também porque...éé!

Oscar - Eles no tem é...

Manoel - ò lá o dois, pergunta pra ele.

Oscar - Cara eu no falei nada que te ofendesse. Fora todo mundo fora.

Manoel - O que é isso? Ce pegou meu blei-bleide.

Dante - Ta chamando sobre bobeira lá.

Clarice - Não, mas entre assim, eu sempre sou amigo deles. Minha mãe também já deu algumas roupas, já costurou algumas roupas pra eles. Mas...

Oscar - Eu dei dinheiro quase todo dia pra eles...

Clarice - (risos) assim minha mãe às vezes, minha mãe às vezes ajuda as crianças, mas pra falar a verdade eu já vi esse home, o pai deles e o tio deles, já vi fumando, já vi bebendo, fazendo um monte de coisa, mas até às vezes eles, a perna da minha amiga que é ela tem duas mininha, ele pegou o chicote do cavalo e roçou bem nas perna dela. Eu já vi ele fazendo isso.

Pesquisador - A sua amiga, a filha dele?

(?) *Pela aqui?*

Clarice - Não! eu chamo, só que é minha amiga assim, eu brinco com ela sem...sempre quando eu vou pra escola.

Pesquisador - Sei sei!

Amiga da Clarice - Mas eu já vi ele pegando o chicote e batendo na perna dela...

Pesquisador - Hà! Ele bateu de chicote na perna dela?

Oscar - ô! Ele é muito violento, tem que denunciar ele! Ele bate em criança menor do que ele.

Dante - Uai tem criança maior que ele?

Pesquisador - é aquele chicote que ele usa...

Dante - Ce é retardado!

Oscar - Ce é palito de dente.

Clarice - É faz até barulho...

Pesquisador - É aquele chicote que ele usa pra bater no cavalo?

Pesquisador - Tem mais alguma coisa que você quer falar aqui dessa foto:

Clarice - Ééé! Eu quero! É assim. Sempre quando eu vou passa lá, porque tem menos pessoal, nos mala lá que fica lá pra baixo, sempre joga lixo aí, vai jogando...

Oscar - Fica jogando piada...

Clarice - Não! mas, mas quando, joga atée.. quando cachorro fica lá, morto, um monte de trem, a Eu vou falar mas vocês no pode sorrir não (risos) Não mas tem minina...(risos)

Oscar - A não! no sorri não Manoel?

Clarice - Tem minino até que cai (risos) no lixo na casa deles...

Pesquisador - Porque que tá pondo a mão no rosto, a filmadora ta filmando você. Tira a mão do rosto.

Dante - Lá num tem banheiro não?

Oscar - Tem não!

Clarice - Não, mas falar a verdade, já vi até minino cagando em frente a casa deles. Assim, mas é que nem... sabe aquele minino de camisa azul?

Dante - É o Oscar né.

Clarice - (risos)

Oscar - Oí! Cê tá de camisa azul.

Clarice - Né não. Aquele que tá lá fora...

Oscar - Dante O C..

Pesquisador - Sei sei! O C.. É o C.?

Clarice - Né aquele grandão não! não né assim, não!

Dante - Aquele do cabelo assim. Aquele que tem o cabelim arrepiado.

Pesquisador - Que veio acompanhando aqui o Manoel.

Clarice - Aquele, como é que chama mesmo aquele menino que...

Manoel - Aquele que tava assim, ruum! ruum! No é?

Clarice - Não! né aquele não, é aquele que foi entregar a bola aqui.

Pesquisador - Aaah! Sim.

Clarice - Pois é, ele até já fez xixi em frente a casa dele. (risos)

Oscar - Eles róba, eles tem! nossa senhora...

Clarice - a minininha, a minininha pequenininha um dia né eu tava lá breincando na pracinha, e tava com uma única moeda e ela tava lá chorando, mamãe eu quero balinha! Eu tinha dez...eu tinha cinquenta centavo, tinha setenta, peguei meus dois e fiquei só com cinquenta e dei duas moeda de vinte pra ela.

Pesquisador - Um! Legal.

Oscar - Mãe quero balinha!

(risos)

Pesquisador - Alguém quer comentar, mais algum...essa foto...

Oscar - O Manoel no comentou nadinha.

Clarice - Ele só falou...

Manoel - Ce quer falar mais alguma coisa sobre essa foto que você tirou.

Manoel - (afirma com a cabeça)

Pesquisador - Então fala prá nós!

Manoel - Eu ia um dia, quando os minino gostava de blebleide, aí aqui nesse negoço tinha um montão de blebleide assim, aí os menino pego e robaro aí saíro correndo. O J.

Oscar - ...ce era o primeiro.

Manoel - O. E o oto minino lá, e o Rafael...

Pesquisador - Quer falar mais alguma coisa sobre essa foto?

Clarice - (risos) A T. que quer falar um pouco.

Pesquisador - Ce qué falar também T., sobre essa foto aqui? O quê que ce qué falar?

Amiga de Clarice - Sempre minha mãe, quando as roupas no serve ne mim, minha mãe vai lá dá pra eles, meu pai leva pau lá pra eles faz comida, eles pega e põe lá no fogarêu. Aí! Tem vezes que meu pai pega, meu velocípe! Que eu não brincava com ele nem dava pra T., aí meu pai pegou e foi lá e deu pra eles, minha mãe sempre ajuda, quando não serve os trem ne mim meu pai vai lá e dá pra eles, eles estuda lá na minha escola eu sempre tô brincando com eles, eu no tem nada a ver, eu no, no, meu pai disse assim, não tem nada ocês pode brincar, ce pode brincar com eles...

Oscar O que importa é a amizade.

Amiga de Clarice - O importante é o ide...a amizade.

Dante - O importante é ce ficar quieto.

Clarice - (risos)

Clarice - Não! o importante é que nós temos amigos, tem criança que não tem amigos, mora sozim...

Oscar - Não tem ninguém pra brincar.

Clarice - no tem ninguém pra brincar, não importa se o menino é sujo ou limpo, brinca assim. Eu brinco assim, a T. até às vezes quando nós, minha mãe pega enche o tanque de água, nós pega o balde joga uma na outra (risos)

Amiga de Clarice - Nós brinca lá na casa dela.

Oscar - Cês podia ir jogar pedra pra cima.

Dante - Ce tem medo de água por isso que no brinca com água.

Pesquisador - Então! Mais alguma...mais alguém...

Oscar - Sou você não seu nojento.

Pesquisador: Mais alguma. Cê quer falar mais alguma coisa sobre essas fotos aqui, so-

bre essa aqui da pracinha?

Dante - Não!

Amiga de Clarice - a pracinha é perto da casa lá onde os bebim, pertim.

Oscar - Nós chama... peida pinga.

Clarice - (risos)

Manoel - Inda não (risos)

Clarice - (risos)

Dante - E quê que tem eles beber, beber é um vício, agora por causa disso a gente tem que ficar zoando com a cara deles.

Clarice - (risos)

Manoel - Tem!

Oscar - Calma no fala isso lá!

[todos falam ao mesmo tempo]

Clarice - Mas a pracinha, do dia que eu cheguei, foi lá no dia do, no dia que eu cheguei lá, no dia de natal, o céu já tava todo enfeitado de luizinha, achei a pracinha a coisa mais linda. Agora no dia que esse casal chegou, dos bebim, eu não achei muito bom, eles, não, vô só falar a verdade, mas, da hora, dá uma hora, dá uma hora que dá vontade de ficar com raiva, a pracinha ta limpinha ali, o pai dela e o tio dela joga lixo ali na pracinha, sai esparrando até fralda de côco de neném. (risos).

Mas vocês sabe quanto tempo que eles estão aí, tem muito tempo?

Oscar - É falta de higiene.

Clarice - Desde 2002 assim que eles tão...

Oscar - Já tem uns dez anos que eu moro aqui e eles tão aí. Vamo ver então...vai fazer onze ano.

Clarice - Eu mudei pra cá...só tem três mês que eu mudei pra cá.

Oscar - Três mês? Dois ano mia fia. Eu lembro quando...vei entregar os móveis.

Clarice - Men...Larga de mintir mooço.

Oscar - Sua mãe conhece mia mãe...

Clarice - Nu conhece nada! Ce ta pensando que eu no to vendo que ocê piscando né?

Pesquisador - Então ta! Manoel, mais alguma coisa sobre esse aqui? Não! então ta bom!

Manoel - Só o minino.

Pesquisador - O minino, cadê o minino?

Manoel - O J.

Pesquisador - ah! O J. ele tá onde eu no to nem vendo ele. Ele que ta sentado ali?

Oscar - Deixa eu vê eu no to vendo.

Clarice - Deixa eu vê essa daqui, deixa eu vê essa.

Oscar - Deixa eu vê essa aqui.

Pesquisador - então! Calma aí gente, tá derubando...ta puxando o coisa aqui ó [o forro da mesa]

Clarice - Eles também assim tá tendo condições, tá tendo condições de...tá tendo condições assim, até, porque meu pai e o pai dela nós ajuda um pouco, mas só pras criança, mas a mãe dela pego arrumou o pedreiro, deu vinte reais pra cada um, pra eles construir uma casinha lá atrás. Só que eles tão numa casinha velha de papelão. Agora eles tão limpando mais o quintal e tá fazendo uma casinha lá atrás.

Oscar - É quando eu ia pra feira eu comprava coisa ia levar pra eles eles falava...eu comprei pra nós e nem dei pra eles. Pergunta o, ce pode pergunta, tá achando que é mintira.

Clarice - Um dia eu. Sem mintira nenhuma, um dia eu mais a T. fomos pra pracinha. Um dia o pai delas foi pra pracinha né., aí ele passou no mercado, a C. tava lá em casa, ela ia dormir lá no dia, porque o pai dela já, a mãe dela viajou mais a T. e as irmã dela e o pai dela foi lá pa casa do pai dele, aí ela teve que ficar lá em casa, aí tá. Aí eu falei T. vamo ali no seu bené comprar dois skinny,ela falou ai ai! No tem um real aqui. Eu tem aqui, meu pai sempre me dá assim um dinheiro. Aí eu fu...nós fomo lá, compramo, compramo, quatro skinny por quê um é cinqüenta centavo, nós compramo um salboquita (?) aí tá! Nós fomo pra lá eu falei é melhor nós dá dois, é manóis...dá um pra eles, aí ela falou, então tá nós vamo lá dá..

[Todos falam ao mesmo tempo]

Clarice - aí nós ajuntamos dois skinny, ajun-

tamo só dentro de uma vazilha, depois eu fui lá era o aniversário da irmã dela, era no dia, só que a mãe dela ela mandou um pouco, pirulito, esses trem, pedaço de bolo, aí nós, elas mandou mais uma (ininteligível) cheim de pirulito, aí nós pegamo a parte da frente, porque era na frente e atrás, aí a mãe dela mandou quatro farinha (?) pra hello quiti, e os pirulitim em cima, que era pra gente coloca pirulito, aí nós deu, uma carinha com a máscara da do batmam e uma carinha da hello kit, aí nós pegamos, aí eu peguei maçã, peguei laranja, peguei banana, peguei um pouco de tomate e pipino e alface, aí nós fomo lá juntamo tudim e demo numa vazinha pra ele.

Pesquisador - Umm! Então! Ok! Essas são as duas fotos do Manoel! Muito bom Manoel! Você fotografa muito bem viu.

Manoel - O outro, o rapaz dava conta de pegar na foto direitim.

Pesquisador - Agora nós temos aqui as duas fotos de quem? Duas fotos do Oscar. O Oscar escolheu essa aqui como a mais bonita, né?

Oscar - Unrum!

Manoel - Eu tirei...(ininteligível).

Pesquisador - E essa aqui como o lugar mais feio.

Clarice - Essas daí eu conheço esse lugar. Esse lugar lá perto do Meia Ponte.

Pesquisador - Você conhece?

Manoel - Eu também!

Clarice - É lá dento da chácara.

Pesquisador - Então vamo falar um pouquinho, cada um falar um pouquinho sobre esse lugar. Vamo começar daqui agora doo, do Manoel, Rio Meia Ponte. Fala um pouquim dessa foto aí. Do Rio Meia Ponnte. Então tá! E você aqui!

Dante - Eu no conheço esse lugar não.

Pesquisador - Não conhece.

Clarice - Eu mais a T. conhecemo.

Então agora vamo deixar o Oscar, O Oscar - vai falar porque ele que tirou a foto ele sabe mais sobre o lugar.

Oscar - Eu tirei esse aqui como lugar mais fei porque...

Manoel - Baloezinho.

Oscar - Cala boca menino.

Clarice - (risos) Ai! Ai.

Oscar - E aí!

Clarice - Fala mais alto porque... (risos)

[Todos falam]

Pesquisador - É bom falar um por vez gente.

Não é porque...

Oscar - Esse aqui tirei o lugar mais fei porque esse aqui era...

Clarice - (risos)

Manoel - No tô falando nada.

Oscar - A não moço cala a boca...esse aqui é o lugar mais fêi porque...entra água eles não tem higiene, isso aqui era assim chei de bicho assim, de fralda de bebê, cagado, aqui eles faz é sujar, em vez de limpar...

Manoel - Um minino já cagou bem aqui, um minino.

Oscar Queimou, em vez de limpar a sujar, água de esgoto entrando no Rio Meia Ponte, tentava limpar, no consegue.

Clarice - Num consegue por causa, por causa do pólo...

Oscar - Tá poluído, poluindo mais ainda.

Clarice - Agora deixa eu falar.

Pesquisador - Fala um pouqim Clarice, dessa foto.

Clarice - Assim, eu também acho que vai, eu falo a mesma coisa dele, mais esses pessoal que morava aqui tamém, pra falar a verdade num tinha higiênico de jeito nenhum, era minino, eu falei até...

Oscar - Era minino pequininim, bebê...

Clarice - Anrram!

Oscar - Um dia desses...eles mata gente e joga aqui dento.

Pesquisador - Mata gente e joga aí dento?

[todos falam juntos]

Manoel - Já matô. Já matou o pé a mão (voz trêmula).

Clarice - E ele faz uma cruz aqui na barri-

ga, tira tudo que tem dentro, coloca palha e joga...

Oscar - E joga lá...

Pesquisador - Dento do rio?

Oscar - Umrrum!

Clarice - dento do rio e vai, só que é, só que eles coloca palha...

Manoel - O Pancinha...

Clarice - Mas sempre desce corpo de bombeiro lá...

Oscar - Mas eles não acha...

Dante - O Pancinha eles matou lá na frente.

Clarice - è mas se, oo...um dia

Manoel - O Pancinha.

Dante - Ele rodô e parou aí

Clarice - Não, tem o Rio Meia Ponte ele é grande, ele vai, mas só que o home (engole seco) lá perto do aeroporto.

Oscar - Ele tem uma parte limpa.

Clarice - Só tem uma parte limpa, que é bem por aqui, mas quando tem o sujo, mas tem burbulha d'água só sujeira. Mas pra falar a verdade...

Manoel - Marrom... (risos)

Oscar - Manoel cala a booca.

Clarice - Assim! O quê que eu achei também, eu acho que ele, até pá beber pelo menos eles podia pegar um saquim, podê ser qualquer saco, arroz feijão, colocar a corda dento, mas deixar queto!! mas quando eu fui, a primeira vez que eu conheci o Rio Meia Ponte foi quando meu pai foi bota uma tartaruga lá...

Oscar - Uma vez tinha uma tartaruga lá coloca, tinha uns minino querendo matar eu peguei e peguei joguei ela lá dento do Rio Meia Ponte [fala apressado].

Pesquisador - E ela...

Manoel - eles sempre...

Oscar - Sobreviveu...

Pesquisador - sobreviveu?

Clarice - Temmm...

Manoel - Ocê pegu nela...

Oscar - Montei nos casco...

Clarice - Um home caiu lá perto do aeropor-

to, ele foi parar bem no Rio Meia Ponte.

Manoel - O Pancinha.

Clarice - Não foi! Eles mataro o Pancinha no Rio Meia Ponte...

Oscar - Foi lá em cima... eles mataro ele lá em cima e ele caiu rolando, pegaro e amarraro a perna dele bem na cerca assim, e ele fico pelado só com a pern...cabeça dele assim, no rumo do Rio Meia Ponte, aí o carro zero vêi e corto o pé dele assim [plufth!!] bem qui, aqui é o pé, corto aqui. Pé dele acho que até hoje tá pindurado lá.

Clarice - Tá não! o corpo de bombero já... até a irmã dele foro e tiraro a foto, dele morto...mas fico sorrindo. isso foi verdade, todo mundo já sabe.

Oscar - Eles mataro os povo sorrino, é muito pirigoso, eu morro de vontade de sair daquele lugar...

Dante - Eu tamém morro de vontade de sair de lá!

Clarice - Agora eu vou mudar pro Pará, porque meu pai.. opa...(risos)

Dante - eles fala que vai tirá! vai tirá! Vai tiraá! Mas só fica com promessa, minha vó já tém, vai faze trinta ano que minha vó mora lá, quando ela mudo pra lá, no segundo ano eles falo que ia tira. Pode ir lá, pode ir até lá em casa tem um papel atrás da porta, com até a data que eles dissero que ia tira, tem um papel da Comob, e dissero que ia tira né, aí passo um tempão, aí passo cinco ano, eles passo marcando a negoço lá, um número...

[Fim do lado A]

Dante - Se aquele número apagar, o povo no vai sair de lá, número da comob.

Manoel - meu pai tem noventa mil reais...

Pesquisador - Como?

Manoel - Noventa mil.

Pesquisador - quem que vai ter?

Manoel - Meu pai.

Pesquisador - Ah! Seu pai vai ter noventa mil.

Manoel - Meu pai tem dez mil no banco de São Paulo, que vai chegar, e quato mil da casa.

Oscar - ninguém tá falando de dinheiro, a gente tá falando do trabalho mesmo...

Pesquisador - Então, mas...

Clarice - Mas assim! , eu já, assim! Na primeira vez que eu cheguei, minha mãe falou é, Clarice, aí falou num pode andar aqui, num pode... iii joga esse lixo no Rio Meia Ponte, larga de ser, larga de ser, larga de ser safada minha filha, pode jogar esse rio aí no Rio Meia Ponte, ele, é quer dizer, larga de ser, larga de seeer, larga de ser molenga. Aí, joga esse ri...joga esse lixo no Rio Meia Ponte, eu falei, eu não vou jogar, aí eu dei, peguei, aí eu mais a T. pegamo as duas sacolas mas nós fomos jogar lá em cima.

Manoel - A gente não pode jogar lixo dentro do Rio Meia Ponte, porque a água que a gente bebe é do Rio Meia Ponte.

Clarice - Não é!

Oscar - A água que a gente bebe é de rio...

Dante - È do João Leite.

Clarice - (risos)

Oscar - Rum! Tá ficano é doido.

Clarice - (risos) Não é! Á água que nós sujamo...eles limpa e volta de novo.

Dante - E também ano passado deu uma enchente lá né! Que tava chovendo, chovendo, chovendo, chuveu dois mês, aí lá perto de casa assim, barrancão altão, e é quase impossible chega lá né, na bera incheu, incheu, incheu tanto que mudou a casa da muié lá, levou os move dela tudo, ela fico disisperada, eles acordô vieram uma equipe de fotógrafo, tiraro foto láá, até um cachorro que tinha lá perto de casa morreu lá, aqueles trem morreu afogado lá, na enchente...

Pesquisador - Unrrum! Cê quer falar? Vamo deixar ele falar agora, que ele quer falar um pouquinho!

Manoel - Lá na casa do R., lá no meu amigo, aí...

Clarice - (risos)

Pesquisador - Atenção aqui, vamo prestar atenção no que ele tá falando.

Manoel - Aí quando encheu a casa dele d'agua lá, ela tem que ajudar eles lá...

Pesquisador - Ah! Então esse amigo seu tamém, você ajudou ele tirar coisa, mexer...

Clarice - Um dia até um minino morreu de três anim, de tanto que o Rio Meia Ponte ele chega alagô, caiu até dento da chácara.

Pesquisador - Um acidente que teve.

Clarice - Não! é tava chuvendo assim, mas o rio chega incheu, mas o Rio Meia Ponte assim quando ele era limpo ele tinha peixim, tinha um monte de trem, agora só foi o pessoal começar jogar lixo, ele foi ficando sujo, aí meu pai foi soltar uma tartaruga, ele viu um peixinho mas só que ele já tava jogado assim, em cima da areia, morto.

Oscar - Morto, morto.

Pesquisador - Umm!

Clarice - Mas eu acho assim, uma coisa triste, porque peixinho também tem mãe...

Oscar - também tem vida.

Manoel - Como aquele ali, ó!

Clarice - Também tem vida, assim, às vezes até, aí eu peguei ele e interrei mas eu chorei. Porque tem pessoal que é mau, mas assim, nós temos que cuidar também dos nossos animais porque Deus que fez, nós no podemos, nós no podemos pegar o animal e matar...

Amiga de Clarice - Então eu nunca fiz isso.

Oscar - E também a gente não pode istruir água, porque a água do mundo tá acabando. A gente vai ter que beber e vai morrer todo mundo de sede.

Pesquisador - O Manoel - quer falar de novo aqui, fala pra nós Manoel!

Manoel - Era uma vez né todos os meus primo tava lá na roça, quando eu morava lá, aí tinha um filhote lá de Passarim, aí a gente tiro, tenta tirá ele, ele tava morto lá todo ingarranchado, aí a gente tirô ele tava...eu e meu amigo lá pegô e interrô ele, e aí a gente coloco uma

flozinha assim, no negoço lá...

Orcar - Um dia desses eu matei uma lagartixa mas foi sem querer (ironicamente)

Clarice - (risos)

Oscar - cala a boca, deixa eu falar.

Clarice - (risos) foi sem querer!

Oscar - Foi sem querer...

Dante - aí ce foi e comeu ela.

Clarice - (risos)

Oscar - Não! Eu peguei né, eu fui tacá ne uma formiguiinha assim, e pego nela bem na cabeça...

Clarice - (risos)

Oscar - Aí minha irmã, aí minha irmã me chamou chorou aí pois ela lá no me..lá dentro de casa assim. Aí parou no cimento mais no adiantou nada, rancou a flor morreu mesmo assim.

Clarice - (risos) Não mas...eu morro de medo de lagartixa porque as largatixa preta são venenosa, sempre me falava assim, tinha um home quando ele morava na rua quinze...

Oscar - tinha um home, mala o pior mala que ele chamava Lagartixa ele era perigozíssimo.

Clarice - Era mesmo ele robava criança.

Oscar - Ce no conheceu o Lagartixa. Ce conheceu o Lagartixa?

Clarice - (risos)

Oscar - Essa minina fala as coisa que num sabe.

Dante - Esse povo tamém tem que, a vergonha que lá na frente, lá ó, sabe onde tirei minhas fotos, tinha o campo lá né, lá lá era zeradim lá tinha as trave (asfalto?)...

Manoel - Zerado.

Dante - tinha os negoço lá tudo, aí um povo, equipe de entulho lá né, foro lá e começaram a encher lá de lixo, eles pegava os lixo de construção assim, construção civil e jogava lá né? Aí foi acabando com o trem, discuidaro da grama, que sempre a gente ia lá jogar boola, tinha até campeonato d futebol lá, tinha um tantão de coisa, eles ramncaro a cerca lá do Meia Ponte, distruiro lá tudo.

Oscar - Lá tinha uma ponte pra passar pro outro lado. Eles quebraro, os mala. Mas de primeiro tinha quando eu cheguei lá, lá perto do seu B.

Clarice - Qual lá no Rio Meia Ponte.

Oscar - Pra passar pro outro lado.

Clarice - Mas agora encheu de mato. Assim, tem uns mala lá até que tem arma assim, quando a poliça...

Oscar - Tem uns que é bom, que ele lá ajuda a gente, mas tem vez assim que eles róba, eles ajuda mas depois róba de novo. No adianta nada então...

Clarice - Não mas nunca, nunca o mala, desde pequeninim...

Oscar - Já entro lá em casa.

Dante - Lá em casa já entrô.

Oscar - As poliça elas pensa que a gente fica, pelo meno brinca ali...as poliça desce atirando, pensa que a gente é mala, bate.

Clarice - Não, mas quando a policia da Rotam...

Fbruum!

Pesquisador - Manoel quer falar. Vamos deixar o Manoel falá, depois a Clarice. Fala Manoel.

Manoel - Esquicí!

Pesquisador - Esqueceu.

Dante - De conversar ocê no esqueceu não.

Pesquisador - Então a Clarice, vamo passar pra Clarice, Clarice você ia falando e eu interrompí você.

Clarice - Mas assim...éé...

Barulho: Unm! Unm! Unm!

Clarice - Não porque..quando a poliça da Rotam, quando a poliça, aí, quando a poliça da rotam desce lá...

(risos)

Oscar - Alguém peidou, o qui ó, tú tá vendo...

(risos)

Dante - (ininteligível)

Pesquisador - Então! Vamos ouvir a Clarice.

Clarice - Mesmo quando a polícia desce lá, os

mala, os mala esconde...

Pesquisador - Vamos ouvir a Clarice, aqui ó psiiu!

Clarice - Mesmo quando a polícia desce lá, os mala se esconde, os mala se esconde, dentro da casa daquel...duma senhora lá, rob...aí quando a polícia vai embora, um dia quando eu tava vendo, quando a poliça vai embora ele, eles saíro de lá quando nós tava vendo, aí roubou o sonzin que ela tinha novim. Tava acabandoi de pagá, e uma televisão de vinte nove polegada...

Oscar - Robaro celular, e um celular. Mais bonito que eu tinha, eles levaro...

Clarice - (risos)

Oscar - Só porque eu no tinha documento, ele tinha sumido, aí eles levaro...

Pesquisador - Eles quem?

Oscar - As policia.

Pesquisador - ah! A polícia levou o celular de voc...

Clarice - As poliça tamém...

Manoel - (miquém)

Clarice - Risos.

Pesquisador - Quer falar. Pode falar então?

Manoel - O pai do V. é um daqueles mala lá.

Pesquisador - Pai de quem? V,. Ah! O V., V., é aquele que, que...

Manoel - É um que cortou o cabelo bem assim. Aí, aí um dia né, o pai do V,... o pai do V, cortou bem aqui no home, com a faca.

Pesquisador - Vamo ouvir agora. Vamo ouvir agora o Manoel.

Clarice - (risos)

Pesquisador - Gente por favor vamo ouvir o V. Senão vai gravar, tá gravando as vozes tudo misturada.

Clarice - Não ele tá começando fazer gracinha.

Pesquisador - V., V.,!

Manoel - Não o meu nome né V..

Pesquisador - Ou V. não, Manoel.

Manoel - Aí o pai do V. né. Aí o pai do V. pegou a faca, não primeiro foi, a mãe dele, ele

tava cor... atrav...passou bem por aqui na mãe dele. Aí depois começou a brigar lá. Aí o pai do V. cortou bem qui no home.

Clarice - Se a faca entrou do ouvido e saiu pro outro lado da mulher a mulher já tinha morrido.

Manoel - Não! Passou poor de tr..raspando assim...

Pesquisador - na pedra né?

Manoel - Aí ele cortou bem qui no home.

Dante - E assim, a gente tem até medo, né. Lá perto de casa assim tem um mato mais alto do que isso aqui, eles vai pra lá de noite e esconde lá né. Aí enquanto a políça, só escuta eles pá,pá, pá, a gente fica até com medo nem que se sair pra fora, um tiro daquele lá pega na gente. E se fica lá dento a gente no consegue dormir. Preocupado. Por causa que lá em casa no é murado né, e eles vai, teve uma vez que eles entraro.

Oscar - Bala perdida.

Clarice - (risos)

Dante - ..Entraro dentro da área e se escondero lá dento da área de casa. E o policiamento só fica do lado de lá, por que pro lado de cá nós no tem nada. As luz lá no funciona nenhum dos poste. Quando mais precisa as luz no funciona. O poste, o poste de lá tá ate tombando, lá pra baxo de tão véi.

Pesquisador - Então, essa foi uma das fotos que o. Cê quer falar? Fala aí que depois que ce falar aí nós vamo passar pro próximo.

Manoel - Um dia né, uma chuva, bem forte assim, derrubou até a casa da M. Aí derrubou o muro lá. Pronto!

Clarice - (risos)

Clarice - Eu quero falar também. Eu quero falar também.

Oscar - O Meia Ponte tava rachando assim, o chão e tava entrando tudim lá pra dentro.

Dante - Ce já entro no Rio Meia Ponte?

Oscar - Eu já uma vez.

Pesquisador - Certo, vocês lembram que nós estamos falando sobre as fotos né. Vamos

tentar retomar as fotos.

Clarice - Deixa eu falar.

Pesquisador - a Clarice fala e depois a gente volta nas fotos.

Clarice - Um dia esse daqui mexeu com fogo queimou a casa dele. Deu um dedo pá queimar os fio...

Oscar - Um dedo.

Dante - E no tem muito tempo não.

Clarice - Foi, você tava lá, você tava lá brincando com fogo e quei...tava queimando a casa.

Dante - É e lá perto de casa, os minino tava brincando lá, a mãe saiu pra fazer compra, deixou a casa trancadinha assim, no cadeado mesmo, aí os minino brincando com fogo foi né, a mangueira do gás saiu começou espalhar pela casa, aí, aí pegou fogo na casa toda né, aí os mais, em vez deles sair não, aí eles foro e escondero debaixo da cama, era três, dois escondeu debaixo da cama e o outro ficou lá né: Gritando. E tinha um nenenzin em cima dum lençol, em cima da cama, né, embrulhado no leçol, aí o povo do lado, falou que foi e viu, viu, a fumaça lá né! aí eles foro e ligaro pra muié né, ela tava vindo mesmo, ela já tava pero de casa, ela foi, aí ela chegou lá, ela desesperada, aí o povo sentou uma enxada lá, ela desesperada quebrou o trem lá, queria nem saber onde tava a chave. Aí eles foro e quebraro a porta lá, entraro lá dentro né, aí os minino tava inculhidim lá né. Aí o...

Clarice - E o neném...

Dante - O neném, eles conseguiu levar o neném, e o outro minino saiu correndo. Aí os minino, o maior né tava já assim desesperado, aí foi perguntou cadê os outro. Aí ele tava em estado de choque, aí o maior conseguiu sair e eles levaro ele pro hospital, aí depois o fogo tava pegando na casa toda, aí no teve como eles entrar né. Aí eles ficou muito tempo, aí eles entro de novo aí chamou o bombeiro, e o bombeiro demorou pra chegar, quando os bombeiro chegou pra apagar a casa, os dois

minino já tinha morrido. Um, um, a cabeça dele aqui tava toda derretida, assim, o fogo pegou neles tudo, a mãe deles ficou desesperada.

Clarice - Sem ser o nenenzim.

Dante - Hã?

Clarice - Sem ser o nenenzim.

Dante - Não o nenenezim eles conseguiu levar.

Oscar - Lá em casa, o fogo... meu irmão tava brincando com fogo, nós tava dormindo, aí ele pegou assim a vela e colocou em cima da televisão. Aí começou pegar fogo pelo pano assim, e a televisão explodiu.

Clarice - Nossa!

Oscar - Foi.

Clarice - (risos)

Amiga de Clarice - Clarice eu tava na casa do meu primo né. Aí meu pai pegou, aí meu pai pegou e falou assim, não vamo manda ele de mini bugue, pro meu primo falou pra ele andar de mini bugue. Aí meu pai pegou e foi, e eu peguei e fui atrás, aí eu peguei e fui virar pra sair, peguei e queimei minha perna. Até hoje tá a cicatriz na minha perna.

Pesquisador - Queimaram a sua perna.

Amiga de Clarice - Anrram.

Orcar - Eu tenho uma cicatriz ó de queimado.

Pesquisador - Isso aí foi de fogo.

Amiga de Clarice - Não, foi de motor carro.

Pesquisador - Ah! de motor de carro.

Oscar - Ó o meu.

Amiga de Clarice - De bugue.

Clarice - Até minha mãe fez curativo em você. Mas deixa eu falar, deixa eu falar,

Pesquisador - Lembrando que nós temos que passar pras outras fotos tá?

Oscar - Vamo passar, vamo passar logo.

Clarice - Mas um dia meu pai, era ditardinha, lá pra umas cinco horas, meu pai ele colocou um colchão. O quintal nosso era grandão, tinha até piscina dentro da nossa casa. Aí ele deitou lá assim, nós tava aqui, era assim, a

piscina tava aqui, meu pai tava lá, perto do muro, tava perto do muro...

Oscar - Fogo na piscina.

Clarice - a piscina tava lá, normal. Aí minha mãe tava dormindo na rede, na área de trabalho dela.

Oscar - Aí sua irmã morreu.

Pesquisador - Vamo ouvir a Clarice. Vamo tentar entender.

Clarice - Aí ela tava tentando fazer meu irmãozinho dormir. Que hoje ele já tem quatro anos. Ele quando minha mãe fez começando ele dormir, tinha três meses que ele nasceu. Aí ele, aí eu tava, dentro de casa né, aí eu falei eu vou dormir. Tava tudo escuro debaixo da minha cama, que fechei o vitrô aí eu fui lá, peguei o fósforo, peguei uma vela, deixei lá debaixo do colchão, aí, foi assim, subiu, começou pegar, porque, como é que chama, começou pegar fogo no colchão, é já passou pra toalha da cama, aí foi quando eu comecei a gritar, a fumaça, aí meu pai sentiu o cheiro de fumaça aí ele foi me socorrer mas, graças a Deus não aconteceu nada comigo, eu consegui escapar.

Pesquisador - Aah!

Oscar - Por isso ce tá viva.

Manoel - Pegou no cabelo dela.

Clarice - Pegou no cabelo dela e fez desse jeito pra tirar o fogo. Mas no queimou...

Pesquisador - Queimou seu cabelo a pontinha assim.

Clarice - Queimou bem aqui, eu no sei se foi essa parte aqui, mas queimou bem na pontinha só assim ó, aí meu pai apagou rapidão, chega melou minha cama todinha, e quando fui dormir tava tudo molhado, molhou meu colchão todim (risos)

Dante - Você fez xixi?

Pesquisador - Então o Manoel vai falar agora e a gente vai partir pra próxima foto.

Clarice - Há eu quero é água.

Manoel - Um dia né...

Pesquisador - Você quer água.

Manoel - Um dia quando eu e o G. tava brincando, aí o G.... aí o G. pegou...

Pesquisador - Pode ser refrigerante não?

Manoel - Aí bateu um pau bem assim, bateu o pau bem assim no gofo aí eu, me queimei...

[Pesquisador ficou falando com a Clarice orientando sobre a água]

Pesquisador - Aí se queimou? Fez marca no seu...

Oscar - Um dia eu caí de lá cum meu irmão nós tava brincando lá em casa né, lá no Maranhão, tinha uma mangueira na, aí nós tava brincando de subir em cima da casa, ai nós começou pular em cima da casa, ai meu irmão me empurrou lá de cima, caí no chão ralei aqui, aí quebrei bem aqui, ...

Pesquisador - Tem uma marca né?

Oscar - Anrram.

Pesquisador - Vamos dar uma paradinha pra tomar água? Tá...

[pausa pra tomar água]

Pesquisador - Uai já embolarou as fotos tudo aqui.

Oscar - Nós tava arrumando o pano.

Dante - Foi o cabecinha de ovo aí.

Clarice - (risos)

Manoel - ..Foi da Clarice..

Pesquisador - Certo! Éé. Essa aqui Já foi, aqui já foi, esse aqui não veio, esse aqui não veio, certo então. Fala um pouquinho dessa foto sua essa foto aí que foi a mais bonita que você tirou, né.

Manoel - Foi né!

Pesquisador - mas assim vamo ser objetivo agora realmente pra gente tentar...pra gente tentar caminhar, já é meio dia já...

Manoel - tá ventando...

Oscar - Essa aqui é mais bonita, essa aqui tem um montão... e no pode entrar aqui dentro, eu já brinquei aqui uma vez, aqui é muito limpo...

Manoel - Eu pulei aqui dentro do rio.

Clarice - (risos)

Pesquisador - aí é onde? Que lugar é esse aí?

Oscar - É o campo.

Dante - É o campo da Afojac.

Clarice - (risos)

Oscar - Da chácara.

Pesquisador - Vamo ouvir, deixar ele falar, vamo deixar ele falar.

Clarice - É da chácara. (risos)

Pesquisador - ...Cê tirou ele assim, cê queria tirar ele lá dentro né naquele dia.

Oscar - Era porque o home no dexou ele é ruim demais da conta...

Clarice - (risos)

Oscar - Se tivesse deixado tinha saido mais bonito.

Pesquisador - Vocês, alguém mais conhece esse lugar...

Manoel - Eu conheço.

Dante - Eu no conheço lá não, eu conheço só de ver.

Manoel - Eu conheço, um dia né eu a E. e a G. e a T., foi aí e a gente viu um home azul, pidurado na árvore e a gente saiu correndo. Aí na estrada, deixou só um pouquim de manga, só sobrou um poquim de maga na sacola dela.

Pesquisador - esse homem azul, ele tava, era de noite?

Manoel - De dia, tava bem aqui ó!

Pesquisador - E vocês pensaram que ele era o quê, esse homem azul.

Clarice - Capeta.

Manoel - Bicho.

Pesquisador - Um, bicho.

Dante - Bicho papão.

Clarice - (risos)

Pesquisador - você viu também?

Oscar - Minina ce é crente no pode falar esses nome fêi não, sabia?

Pesquisador - E você Clarice? Você conhece esse lugar?

Clarice - Conheço.

Manoel - conheço, com a boca cheia.

Pesquisador - Pode engolir...

Clarice - Eu conheço também só de ver, mas eu já vi jog.. é alguns menino com a camisa do Brasil assim brincando aí.

Manoel - Só!

Pesquisador - lá você nunca brincou não né?

Manoel - Eu já!

Clarice - Mas entrar lá dentro eu já entrei. Pegar manga (risos)

Pesquisador - Pra pegar manga né?

Clarice - Anrram!

Pesquisador - lá tem pé de manga né?

Oscar - Umrrum!

Pesquisador - Alguém, mais alguém pegou manga lá.

Manoel - Eu já.

Dante - Eu muitas vez.

Clarice - Eu já.

Amiga de Clarice - Eu já.

Manoel - Lá tem um pezão.

Clarice - Lá tem uma manga tão gostosa, véi de Deus! Chega dá água na boca.

Dante - É os véi e de Deus também.

Oscar - Essa minina ela é crente e fala essas bobage...

Pesquisador - Mais alguma coisa?

Não! Não

Dante - Agora as minha?

Pesquisador - Vamos passar, agora é a da Clarice - ou a sua?

Dante - É a minha.

Pesquisador - a sua né. Você tirou uma, ce quer falar da mais feia ou da mais bonita primeiro?

Dante - A mais bonita.

Pesquisador - Então tá, olha aqui o local que ele fotografou.

Manoel - É o céu?

Dante - Quem conhecer esse lugar ganha um real.

Oscar - Eu!

Dante - Onde que é?

Pesquisador - Vamo ver que lugar é esse?

Manoel - O Meia Ponte.

Dante - Não é.

Pesquisador - O Rio Meia Ponte?

Oscar - Já vi esse lugar em algum lugar...

Pesquisador - Não!

Amiga de Clarice - Há eu tou lembraando, será que é aquela outra banda que nós fomo na chácara?

Dante - aqui é sujo ou limpo?

Amiga de Clarice - Limpo.

Dante - mais ou menos. Aqui é o Meia Ponte?

Oscar - É, não!

Amiga de Clarice - Mostra logo esse lugar.

Pesquisador - Então fala um pouquim para nós.

Dante - É lá, lá perto da chácara do berocam lá. É um corguim que os minino chama lá de lagoa azul. Aqui tem uns peixim aqui, tem um tantão de peixim, não é. Tem um tantão de peixim aqui, nós brinca o lugar onde que eu acho mais bonito aqui assim é é lá.

Manoel - Cês banha lá?

Dante - Banha é limpim.

Manoel - É fundo?

Dante - Mais ou menos. Tem um tanto de peixim aqui.

Clarice - No Pará também o rio é limpim chega dá pra ver a areia dentro.

Dante - Bem aqui assim bem mais pra baixo morreu um minino afogado. Bem mais pra baixo, pra lá morreu um cara inforcado. Mas só que de noite eu no vou lá não, tenho medo.

Clarice - Depois aparece uma macumba aí dentro, do rio.

Dante - Uma vez tinha um tantão de mala lá na frente, e nós tudo foi aqui pescar, tinha um tantão mala lá na frente, aí chegou um cara com essas espingarda lá e eles ó, tudo corre-ro, pássaro pelo buraco que tinha lá na frente, vocês já foro lá na curva da morte?

Clarice - Eu já.

Dante - No tem um corguim lá?

Clarice - Tem.

Dante - Então, é lá só que é mais pra baixo.

Oscar - Aa eu já fui aí mais o P. Eu já fui nesse lugar aí banhar, pegar...é peguei um cascudo grandão. Ce já viu?

Clarice - Cascudo?

Oscar - Parece pedra esse peixe.

Dante - Mas pega peixe é mais pra frente, aqui é bom mais pra tomar banho.

Oscar - Aqui a água é boa pra tomar banho, eu banhei eu acho que foi nesse lugar aqui...

Dante - Eu acho o lugar mais bonito assim, porque ...

Oscar - Tinha assim, um bocado de montanha assim, era rachado assim, aí vinha água por dentro, ce já viu?

Dante - Podia faze ó, eles podia limpar aqui, arrumar direitinho pra nós, cortar esses mato tudo aqui...

Clarice - Deixar só uma sombra de árvore, lanche lá pra nós, né? (risos)

Amiga de Clarice - A gente lá, vai lá e já faz um piquinique lá.

Dante - Esse de areia assim, tem areia só mais pra traz.

Pesquisador - E essa foto aqui, ce quer falar alguma coisa dela?

Manoel - Eu quero falar só do Meia Ponte.

Pesquisador - Então fala do Meia Ponte.

Dante - O Meia Ponte é mais pra baixo. Esse corgo cai dentro do Meia Ponte.

Pesquisador - Então fala do Meia Ponte.

Manoel - A minina professora, o filho da professora, pensou que o Rio Meia Ponte era uma piscina ela pegou e pulou dentro e morreu.

Clarice - só isso.

Pesquisador - da professora?

Clarice - Papo furaado!!

Oscar - Essa minina tá parece um mala, trem aqui parece um mala. Ave Maria.

Clarice - Ave Maria.

Manoel - Dá conta de coloca seu olho aqui, tudo branquim?

Pesquisador - Então, dessa foto aqui todo mundo já falou. Vamo falar dessa aqui.

Clarice - Não, eu quero falar da outra, da

mais bonita.

Pesquisador - Da outra você quer falar também? Então fala.

Clarice - Conhecer eu num conheço, mas eu acho o lugar também bunito, na foto eu acho.

Dante - Ce queria ir lá?

Clarice - Nossa com maior prazer. Pagando lanche pagando tudo.

Dante - Ir lá é difícil ir lá.

Pesquisador - É realmente.

Clarice - Esse minino só sabe peidar (risos)

Pesquisador - Vamo falar um puquim dessa aqui?

Dante - Vamo.

Oscar - Eu sei onde é esse lugar também.

Pesquisador - quem conhece.

Dante - Onde é então?

Manoel - Esse mesmo lugar onde ce leva assim, mas só que é mais pra frente.

Dante - Mintira, aqui é o fundo do quintal de casa.

Oscar - Am! Am! isso aqui é mais pra frente...

Dante - Né nada! é mais pra baixo.

Oscar A gente vai ali na escolinha aí tem esse negoço bem pra í ó.

Dante - Ó o corgo tá aqui ó, o corgo desce assim, aí o Meia Ponte tá aqui...

Oscar - Perái, ó, tá aqui e tem um camim bem assim que cai dentro d'agua...

Dante - Não espera aí!

Oscar É sim eu já fui aí...

Dante - Moço mais aí, eu moro aí!

Oscar - Eu também já fui aí!

Pesquisador - Então é, isso aí é no fundo da casa do Dante.

Dante - aí tem um corguim que desce nesse corguim, aí ele cai no rio, aí o rio assim, aí aqui fica a casa, que cai, aí lá em cima cai o cano de esgoto tudo. Aí uma vez eles quiria tentar melhorar fossa, pra tentar melhorar o lu..o povo no quiz também, o povo é também lá muito assim, minha vó tentou tirar esses

cano pra poder arrumar, aí aqui assim o mal cheiro e muito grande lá em baixo, esse cano aqui...

Clarice - Mais aí tem cobra.

Manoel - Tem.não.

Dante - Tem, ichi, o que mais tem aqui é cobra, é até perigoso assim.

Manoel - Aqui dentro.

Pesquisador - Porque que você tirou essa foto?

Dante - Eu acho um lugar fei assim, o esgoto daqui, o lugar mais fei que tem é o esgoto. Esgoto e os buracos, tirei muito dos buraco lá, da chuva, mas só que queimou.

Clarice - Agora a minha.

Pesquisador - Agora, a da Clarice, mais alguma coisa sobre isso aqui?

Oscar não.

Manoel - Não, não!

Oscar - Ninguém conhece só eu.

Dante - Tú ainda fala que eu no conheço.

Pesquisador - Essas são as duas fotos da Clarice. Ela escolheu esa aqui a mais bonita e essa aqui a mais feia.

Oscar - Essa aí eu conheço.

Manoel - Essa aí eu conheço.

Pesquisador - Cê quer falar da mais feia ou da mais bonita?

Clarice - A mais bonita.

Pesquisador - Então fala um pouquinho sobre a mais bonita. Pra nós.

Clarice - Esse daqui, eu queria tirar foto assim, mas dentro da igreja, eu queria escolher também a outra, que tem a mesa e a flor, mais aí eu achei que vou mudar pro Pará. E eu posso até ganhar essa daqui. Eu tirei assim mas porque os nomes dos meus amigos tudim tão na árvore.

Pesquisador - Á o nome dos seus amigos tão na árvore né.

Clarice - A T. tava aqui mas não consegui pegar o nome dela direito. Só isso.

Pesquisador - E você vai mudar pro Pará.

Dante - que dia.

Oscar - Vai ter que marcar né o dia...

Pesquisador - Perái só um minutinho. E você gostaria de ganhar uma foto dessa pra levar a foto com o nome dos seus amigos.

Clarice - A A., A Í...

Pesquisador - Com que chama ela suas amigas.

Clarice - A, I, Manoel também, A, E, T, T. também, a T, tenho um monte de amiga, É, o W, a também é minha amiga...

Manoel - A gcona ou a gquinha [diminutivo do nome das amigas]

Clarice - A geguinha (risos)

Pesquisador - Mais alguma coisa sobre essa foto que você tirou? É, antes, cê quer falar mais um pouquinho dessa aqui, então fal. você tirou do Meia Ponte também né? Porque você tirou essa aí como a mais feia?

Clarice - Porque o carroceiro, quis escolher essa casa...

Oscar - Aqui é a casa do tatu.

Clarice - (risos)

Oscar - É!

Clarice - Ele tem um monte de arma né?

Oscar - Umrrum. Aqui ó quando chove aqui a água do Meia Ponte vem até aqui.

Clarice - Um dia vei até bem na porta.

Oscar - do tatu. Tava falando de matar a muié dele. Com facão, rancar a cabeça dela.

Dante - aqui ó quando eles pega um trierim que tem aqui eles sai lá no quintal de casa.

Um triero bem qui embaixo.

Clarice - Eu tirei essa foto aqui porque. É porque essa aqui, é porque quando um dia eu tava ino no seu bené passando a árvore aí é o mercadim do seu bené, aí a mulher tava aberta o portão aí eu vi lá chei de lixo lá jogado. Pensei em tirar outra, mas principalmente eu no quero tirar do rio, eu queria só tirar da casa, no era da casa do carroceiro também não.

Oscar - Essa aqui saiu com muito boa, saiu ótima essa foto. Bonita.

Pesquisador - alguém gostaria de falar sobre essa foto.

Oscar - Eu!

Manoel - Eu não!

Oscar - Aqui também...aqui é muito sujo é chei de bagaço, era limpim tinha um tanto de goiaba, minina ce tá ficando doida...O pé de goiaba aqui só tem, chega, jogou bagui de milho aí...

Dante - Bagui de míi!

Clarice - (risos)

Oscar - Bagui sabe o que que é isso não?

Dante - Não! Eu sei o quê que é palha.

Oscar - Aí joga né, Joga lixo aqui tem um buracão aqui, jogas lixo.

Clarice - tem um buracão tamém aqui, bem aqui, só que do outro lado, aquele buracão...

Manoel - Eu seeei.

Oscar ...No quis tirar dela porque o buraco tava tampado.

Pesquisador - Então, com isso a gente concluiu as fotos, não é, agora eu queria que vocês flasse pra mim um pouco assim, pra gente fechar. Como é pra vocês, assim, ser criança lá na Vila Coronel Cosme? Aí um de cada vez poderia falar. Como é ser criança lá e morar lá.

Manoel - Bom!

Oscar - Parece que a gente nem é criança a gente no pode brincáar, perigoso lá...

Clarice - É mesmo.

Dante - É a gente no é criança lá.

Oscar - A gente no é criança, parece que a gente tá preso.

Clarice - É o quintal lá, o meu quintal, era um pouco enorme, se a gente tivesse uma casa igual essa lá nós brincava só dentro mesmo, porque lá no pode nem brincar assim de pique pega, porque tem um monte de pedra lá...

Manoel - Quero falar.

Oscar - Lá todo dia passa polícia lá, tem vez que lá das polícia chega fica preto lá, eles bate ne criança.

Dante - A gente fica até com medo de morar lá...

Oscar - Traumatizado. Tem até medo de sair

pra fora!

Oscar - Umrrum!

Pesquisador - Vamos deixar o Manoel - falar. Como que é ser criança lá. Só um minutim.

Manoel - A M. lá fica mandando a gente parar de brincar lá. A M., quando a gente ir imhora ir lá na nossa casa. A M. é a mais chata que tem lá na vilinha.

Clarice - Deixa eu falar.

Manoel - A mais chata, que...de lá.

Clarice - Oscar (risos)

Pesquisador - E você Clarice?

Clarice - Deixa eu ver, o que que eu ia falar mesmo.

Pesquisador - Vamo gente nós já estamos quase concluindo, tá aí a gente já pode ir pra casa.

Oscar - Eu já falei...

Pesquisador - Como é que é ser criança? como é que é ser criança?

[final do grupo focal: gravado sobre uma parte do início do grupo, em função de troca da fita...]

Clarice - [...] *[fala apressada]* Pegou uma bala bem nas costas da menina assim e ela morreu bem em frente à nossa casa. A menina caiu no chão lá em frente a casa da C. [...] nós mora lá perto né, aí quando minha mãe vê a polícia da rotam tem de fecha o vitrô porque o nosso vitrô é de vidro, tem morto, mora de vidro, o teto mesmo daqueles e o (...)

Manoel - Eu quero falar!

Clarice - Aí minha mãe fechou tudim, até facha a porta só deixa a luz acesa, o neném no pode ficar acordado aí nós vai lá pro quarto dela ficar assistindo televisão quietim caladim mas quando a polícia da rotam desce! Lá! eles no tá nem aí pra quem tá na rua né, porque eles sai numa velocidade toda...

Manoel - Eu quero falar! [...] ee!! Onde que minha mãe mora né? Aí tem que passar por cima da passarela...por quê senão, a mulher

pegou lá e morreu lá...atravessando no meio da rua ...e lá é proibido entrar moto lá dentro passar moto lá de cima...

Dante - Os malas ameaça a gente lá, de falar onde eles mora, de falar o quê que eles faz assim, ameaça a gente até de morte....cont... assim eles vai esconde assim a gente ligar a polícia e descobrir quando eles sair da cadeia...

Manoel - ...Mais morte lá!

Dante - Eles faz tudo...por isso que a gente fica assim calado...quêto, não fala pra ninguém.

Oscar - É! A gente, na minha casa tirou o telefone da linha que quem tem telefone lá eles fala que é a gente que chama a polícia, pode nem brincar, um dia desses morreu um menino lá em baixo, bala perdida, pegou bem na.. assim nele assim, chega saiu do outro lado.

Clarice - Nossa!

Pesquisador - Era criança?

Oscar - Ânrram! Um bebezinho, como meu irmãozím aquele bramquim...

Dante - A gente queria que ti...

Pesquisador - Aquele mais novim?

Dante - A gente queria que tivesse um policiamento assim, entrasse lá, mas só que....

Manoel - Lá ficasse calmo.

Dante - Fosse calmo assim... arrumasse lá direitím asfaltado...é tirava aqueles esgoto caísse dentro do rio lá colocava fossa nas casas é...arrumava colocava quadra de esporte....

[ver quem] ô ô ô ô ô ô!

Pesquisador - Só pra fechar assim! É, mas quando vocês foram tirar essas fotos assim, teve algum, alguém falou alguma coisa pra vocês alguém ne!

Oscar - Eles falou pra mim, porque eles falava assim que eles ia pensar que você era a polícia disfarçado, me ameaçando pra mim num vim...

Manoel - Pra mim não!

Pesquisador - eles falaram com você ou com sua mãe para não tirar as fotos de lá?

Oscar - Pra minha mãe!

Pesquisador - Ah! Foi por isso que ela brigou com você para pra não tirar as fotos [de determinados lugares]?

Oscar - Não ela não brigou comigo não! Ela só falou!

Pesquisador - Ela só falou né!

Oscar - Umrrum! Mas ela dexô...

Manoel - Eu posso comer um bolo?

Pesquisador - Pode. Então gente obrigado!

Oscar - Eu vou levar um [bolo] pra minha mãe minino!

Pesquisador - (risos) Pode pegar um e levar pra sua mãe, tá bom obrigadão pela entrevista. Aí talvez assim, eu convido vocês pra mais uma segunda conversa.

Oscar - Posso colocaá na sacolinha assim...

Pesquisador - Pode sim! Deixa ver não! não! não! não! não! esse aí não esse aí é de por a corda (risos) pega guardanapo, abre o guardanapo e põe dentro. Ta! muito obrigada e depois eu vou marcar com vocês pra gente ver a fita, tá?

Manoel - Que dia?

Pesquisador - Há! Aí nós vamos ter que ver o dia porque...você achou seu Blaibleide, não achou não?...gente quem viu o blableide do Manoel, por favor.

Oscar - Eu não vi.

Pesquisador - Alguém! Alguém mexeu no blableide do Manoel?

Oscar - Tava bem aqui, eu tava pra li.

Dante - No tá no seu bolso não?

Manoel - No bolso eu já olhei.

Pesquisador - Deixa ver aqui, deixa eu dá um baculejo aqui... (risos) deixa dá um baculejo aqui.

Manoel - Eu não tenho bolso viu.

Manoel - Eu sei que tava meu bleibleide aqui é pesado.

Pesquisador - Uai! Eu tinha colocado ele bem aqui ó!

Não tem bolso...

Oscar - A menina passou aqui ó.

Já vou tchau!

Pesquisador - Então tá tchau! Tchau! Tchau!

Brigado Clarice brigado a vocês. Como é que vai fazer pra achar o bleibleide?

Manoel - Ah? Num sei...

[passa um tempo]

Eu peguei na mão dele e botei em cima da cadeira.

Criança - Alguém deve ter pegado.

Pesquisador - Então alguém pegou! Quem pode ter pego em Manoel?

Irmã do Manoel - Quantos home tinha aqui? ...chama bleibleide.

Amigo do Manoel - Vê nos outros bolsos.

Irmã: Viu meu pai disse pra no trazer o seu bleibleide. Ver com o pai da Clarice...

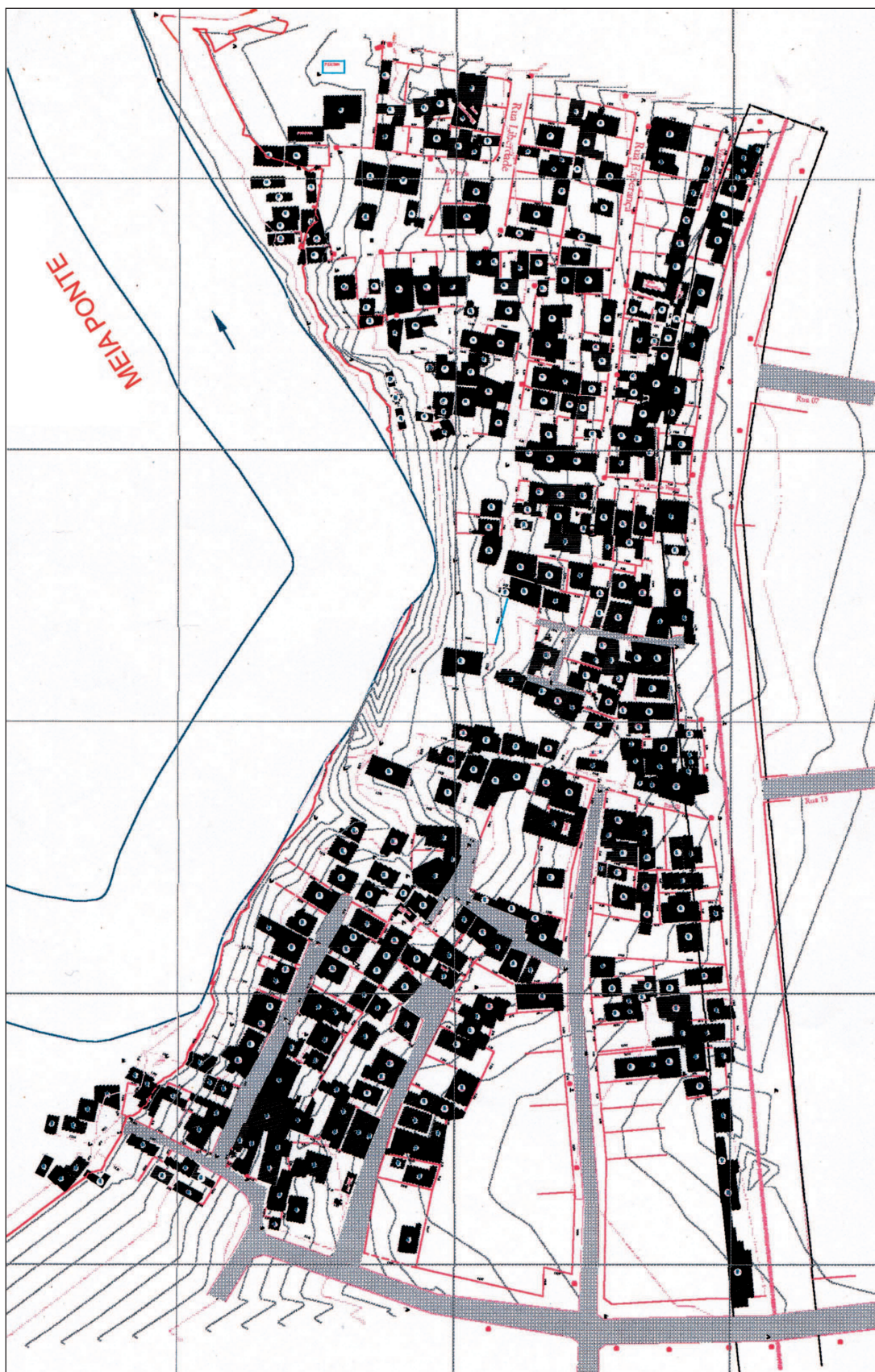
[várias crianças conversam sobre o bleibleide]

Ou faz o seguinte, se você não achar depois você fala, vem cá! Fala pro seu pai que se você não não achar ele ligar pra mim aí eu vou comprar um pra você. Peraí vou te dar o telefone...

FIM

Apêndice 5

Mapa que identifica os domicílios da vila



Apêndice 6

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Goiás pelos telefones 227-1512 ou 2271073.

Informações sobre a pesquisa:

Título do projeto: **Subjetividade, Infância e Espaço Urbano: o que as crianças pensam e significam da experiência de morar em posse urbana.**

Pesquisador responsável: Luiz do Nascimento Carvalho (565-1189).

Objetivos: compreender as diversas formas de atribuição de sentidos e significados dados pelas crianças residentes em posse urbana ao local onde moram. Os dados serão coletados durante atividades desenvolvidas pela equipe do PDH/UCG.

Serão realizadas no mínimo uma e no máximo três entrevistas em grupos que será composto por oito pessoas. Essas entrevistas serão realizadas em sala preparada para tal fim, situada nas dependências da UCG. Vale informar ainda que as entrevistas em grupo serão filmadas e em data posterior, poderão ser assistidas pelas mesmas crianças que participaram das atividades, compondo também um documentário a ser realizado sobre a vida na posse urbana em Goiânia, na visão das crianças.

Os benefícios inserem-se em uma compreensão mais ampla de que a realização de pesquisas dessa natureza contribui não apenas para dar “visibilidade” aos fenômenos psicossociais da infância contemporânea, mas também tem a pretensão de ajudar a pensar em políticas públicas não excludentes e que vêem as crianças não como risco, mas fundamentalmente como oportunidade.

Você já participou da *primeira fase* da pesquisa. Naquela foi realizado entrevista estruturada (aplicação de questionário) em que se buscaram sentidos e significados relativos ao local onde você mora, inclusive utilizando-se de desenho.

Nesta *segunda fase* será entregue a você uma máquina para que você fotografe:

- a) Os lugares mais bonitos da Vila Coronel Cosme;
- b) Os lugares mais feios da Vila Coronel Cosme.

Combinaremos o tempo necessário para a realização das fotos, e cada um dos participantes poderá tirar até 12 fotos (seis dos lugares mais bonitos e seis dos mais feios).

Posteriormente essas fotos serão reveladas e farão parte do nosso diálogo (das nossas conversas) nas reuniões que acontecerão na UCG. Essa atividade em grupo será filmada e, posteriormente, poderemos ver a fita e conversar um pouco mais sobre a experiência em participar desse trabalho. Farão parte também, com o seu consentimento, de um documentário sobre a vida na Vila Coronel Cosme, na visão das crianças.

Você poderá interromper, a qualquer momento, sua participação nas entrevistas sem nenhum prejuízo para você.

Caso a criança e a família se interessem em alguma outra modalidade de atendimento, poderão receber acompanhamento e orientação pelo Programa de Direitos Humanos da UCG (227-1061).

Luiz do Nascimento Carvalho

Goiânia, _____ de _____ de 2005

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG nº _____
CPF nº _____, residente à Rua _____

abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Infância e Espaço Urbano: Sentidos e significados de morar em posse urbana para crianças” como sujeito. Fui devidamente esclarecido pelo pesquisador Luiz do Nascimento Carvalho, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de minha participação nas atividades/acompanhamentos realizados pelo PDH.

Goiânia, ____ de abril de 2005.

Nome do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Observações complementares:

Apêndice 7

Foto aérea da vila



Fonte: Companhia Municipal de Obras e Habitação (Comob) de Goiânia.

Apêndice 8

Composição das famílias entrevistadas

FAMÍLIA NUCLEAR SIMPLES				
n.	Ent.	Composição familiar	união	comp/ro(a)
01	pai	Pai (67) + mãe (42) + filho (5)	segunda	sim
02	pai	Pai (37) + mãe (27) + filha (8) + filho (3) + filha (10m)	primeira	sim
03	pai	Pai (47) + mãe (45) + filho (23) + filho (19) + irmão do pai (37)	primeira	sim
04	mãe	Mãe (40) + filha (13) + filho (11) + filho (7) + [Gestação 6m]	duas	não
05	mãe	Mãe (41) + filho (20) + filho (18) + filha (13) + filho (9)	duas	não
06	mulher	[casal sem filhos] Mulher (19) + homem (21)	primeira	sim
07	mulher	[casal sem filhos] Mulher (31) + homem (39)	primeira	sim
08	mulher	[casal sem filhos] Mulher (47) + Homem (69)	primeira	sim
09	pai	Pai (33) + mãe (36) + filha (10) + filha (6) + avó (72)	primeira	sim
10	mãe	Mãe (21) + filha (5) + irmão (18) + irmã (17)	uma	não
11	mãe	Mãe (46) + pai (51) + filho (21) + filho (20) + filha (16)	primeira	sim
12	mãe	Mãe (33) + pai (44) + filha (6) + filho (1)	segunda	sim
13	mãe	Mãe (27) + pai (25) + filha (6) + filho (1)	primeira	sim
14	mãe	Mãe (43) + filho (14) + filha (13) + filho (11) + filho (10) + filho (8)	? ¹	não
15	mãe	Mãe (23) + pai (30) + filho (4)	primeira	sim
16	mulher	[casal sem filho] Mulher (49) + homem (44)	primeira	sim
17	mãe	Mãe (29) + pai (30) + filha (9) + filha (5) [entrevista repetida/só mãe]	primeira	sim
18	pai	Pai (39) + mãe (29) + filha (13) + filho (11) + filha (8)	primeira	sim
19	pai	Pai (30) + mãe (27) + filha (9) + filha(5) [entrevista repetida pai e filha] ²	primeira	sim
20	homem	[casal sem filhos] Homem (42) + mulher (43)	primeira	sim
21	mãe	Mãe (59) + filho (23) + filho (22) + filho (17) + sobrinha (12)	uma	não/falecido
22	mãe	Mãe (51) + filho (27) + filha (22) [gráv. de 8 m] + filha (17) + neto (5)	duas	não
23	pai	Pai (30) + mãe (28) + filho (6) + filha (11)	primeira	sim
24	mãe	Mãe (22) + pai (25) + filho (6) + filho (2) + Sogro (58) + cunhado (18) + cunhado (17)	primeira	sim
25	mãe	Mãe (24) + filho (7) + filho (5) + “sobrinha” (18) + “sobrinha” (19) + filho da sobrinha (19) de (8m).	duas	não
26	pai	Pai (38) + mãe (35) + enteada (15) + enteado (12) + enteado (11) + filho (5) [cinco meses que estão juntos]	terceira	sim

¹ Segundo informações do entrevistador (Leidimar) a entrevistada afirma ter sido *amasiada* (sic) durante seis anos. Entretanto, embora não tenha sido respondido (ou perguntado, ou registrado) a questão referente à quantas uniões já teve, e considerando a idade do filho mais velho, é de se supor que teria tido pelo menos duas uniões. Para uma discussão sobre os vínculos afetivos em famílias das camadas populares, ver Claudia Fonseca (1995; 1998).

² É possível que o pai tenha errado a idade da esposa. Na entrevista dela ela afirma que tem 29, ele diz que ela tem 27. São os homens e suas memórias.

27	mãe	Mãe (31) + pai (30) + filho (6) + filha (5)	primeira	sim
28	Mulher	mulher (30) [não tem filhos]	uma	não
29	mãe	Mãe (26) + pai (32) + filha (5) + filha (3)	primeira	sim
30	pai	Pai (20) + mãe (22) + filha (1) + irmão/ou cunhado (26) + irmão/ou cunhado (24)	primeira	sim
31	homem	Homem (46) + Mulher (56)	terceira	sim
32	pai	Pai (46) + mão (47) + filho (15)	primeira	sim
33	mãe	Mãe (40) + filha (17) + filha (15)	uma	não/falecido
34	mãe	Mãe (38) + filha (17) + filho (14) + filha (13) + filho (12) + filho (10) + filha (9)	três	não
35	mãe	Mãe 923) + pai (22) + filha (4) + filha (3) + filha (menos de um ano)	primeira	sim
36	mãe	Mãe (37) + filho (20) + filho (18)	uma	não/falecido
37	mãe	Mãe (33) + pai (35) + filho (10) + filha (menos de um ano)	primeira	sim
38	tia	Tia (44) + mãe [da tia] (72) + irmã [mãe das çças.] (42) + sobrinho (11) + sobrinha (8)	mais de uma...	não
39	pai	Pai (44) + mãe (46) + filho (24) + filha (16) + filha (14) + filho (10)	primeira	sim
40	mãe	Mãe (29) + pai (38) + filha (6) + filha (4)	primeira	sim
41	mãe	Mãe (70) + pai (75) + filha (31)	primeira	sim
42	pai	Pai (30) + mãe (27) + filho (10) + filha (8) + filha (6) + filha (4) + filho (2)	primeira	sim
43	mãe	Mãe (46) + filho (20) + filho (17) + filha (15)	uma	não
44	mãe	Mãe (39) + pai (27) + filho (13) + filha (11)	segunda	sim
45	mulher	Mulher (57) + homem (59)	segunda	sim
46	mulher	Mulher(74) + homem (68)	primeira	sim
47	mãe	Mãe (40) + pai (41) + filha (18) + filha (8)	primeira	sim
48	mãe	Mãe (38) + + filha (3)	uma	não
49	mãe	Mãe (42) + pai (44) filho (21) + filho (19)	primeira	sim
50	mãe	Mãe (64) + pai (65) + filha (45) + filho [?] (35) + filha (29) + filha (23) + filha (20)	primeira	sim
51	mãe	Mãe (35) + filho (8) + filha (5) + filha (1) + avó (63)	duas	não
52	mãe	Mãe (27) + pai (28) + filho (7) + filho (6) + filha (7m)	primeira	sim
53	avó	Avó (51) + filha (33) + filha [mãe das çças] (32) + neta (13) + neta (5)	uma	não/falecido
54	avó	Avó (49) + filha (27) [mãe das çças] + filho (21) + neta (7) + neto (5)	uma	não/falecido
55	pai	Pai (44) + mãe (46) + filha (18) + filho (17)	uma	sim
56	pai	Pai (47) + filho (20) + filha [mãe de çça] (18) + filha (10) + filha (10) + filho (7) + neta (1)	duas	não
57	mãe	Mãe (35) + pai (42) + filho (13) + filho (10) + filho (8)	primeira	sim
58	mãe	Mãe (49) + pai (55) + filho (20)	primeira	sim
59	avó	Avó (62) + avô (66) + filho [pai das çças] (35) + filha (30) + neta (7) + neto (4)	primeira	sim
60	mãe	Mãe (39) + pai (38) + filho (17) + filho (11)	duas	sim
61	mãe	Mãe (23) + pai (32) + filha (6) + filho (5) + filho (2) + filha (1)	primeira	sim
62	homem	Homem (71)	uma	não/falecida
63	Avô	Avô (52) + avó (51) + neto (6)	primeira	sim

64	pai	Pai (36) + filha (10) + filho (7)	uma	não
65	mãe	Mãe (24) + pai (25) + filho (9) + filha (7)	primeira	sim
66	mãe	Mãe (30) + pai (31) + filho (12) + avó [mãe da mãe] (54) + tio [irmão da mãe/pai dos primos] (33) + primo (6) + prima (4)	primeira	sim
67	irmã	irmã (24) + irmão (40) + irmã (34)	uma[s.f.] ³	não/separada
68	mulher	Mulher (69)	uma	não/falecido
69	mãe	Mãe (40) + pai (43) + filha (7)	duas	sim
70	pai	Pai (33) + mãe (24) + filho (7)	uma	não ⁴
71	mãe	Mãe (65) + filho (25)	uma	não/falecido
72	pai	Pai (35) + mãe (34) + filho (10) + filha (6)	primeira	sim
73	mãe	Mãe (39) + filha (17) + filho (15) ⁵	duas	não
74	avó	Avó (59) + avô (64) + filho [pai da neta/separado](38) + filha (29) + neta (2)	primeira	sim
75	mãe/tia	Mãe (26) + filho (5) + filha (3) + filha (3) sobrinho (11) + avó (52)	uma	não
76	homem	Homem (64)	ñ casou	não/mora só
77	mãe	Mãe (25) + pai (34) + enteada(10) + enteado (9) + filho (5) + filho(7m)	primeira	sim
78	mãe	Mãe (27) + pai (24) + filho (7) + filho (1) + irmã (18)	duas	sim
79	mãe	Mãe (25) + pai (27) + filho (7)	primeira	sim
80	mulher	Mulher (49) + homem (53)	três	sim
81	mãe	Mãe (28) + pai (27) + filha (4) + filho (1)	primeira	sim
82	mãe	Mãe (75) + pai (74) + filho (39)	primeira	sim
83	mãe	Mãe (37) + pai (49) + filho (17) + filha (15)	primeira	sim
84	mãe	Mãe (30) + pai (32) + filha (13) + filho (11) + filha (9) + (5)	segunda	sim
85	mulher	Mulher (57) + homem (55)	primeira	sim
86	mãe	Mãe (29) + pai (23) + filho (15) + filha (11)	segunda	sim
87	mãe	Mãe (30) + pai (33) + filho (11)	primeira	sim

³ Não tem filhos.

⁴ Quando fui entrevistá-lo me respondeu que residia no local, posteriormente fui informado que ali mora o filho dele e a ex companheira, ele porém reside nas proximidades, com a mãe. O filho hora está na casa da avó paterna (com o pai), hora na casa da avó materna hora, na casa da mãe. (vale complementar com informações qualitativas).

⁵ Quando retomamos o contato, após alguns meses, o filho nos informou que a mãe tinha ido para os E.U.A.N. juntamente com a família com a qual trabalha.